

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الأول

نوفمبر ١٩٥٥

السنة الثامنة

فهرست

صفحة

- ١ تقرير عن تطور التعليم في مصر عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ... للأستاذ السيد يوسف
- ١٦ مشكلات التعليم الابتدائي وسياسة حكومة الثورة إزاءها ... للدكتور عبد العزيز القوصي
- ٢٣ مشكلات المجتمع المعاصر ودور المدرسة الابتدائية في مواجهتها ... للأستاذ محمد كامل النحاس
- ٣٦ استخدام التمثيل في العلاج النفسي للدكتور سمير مقلد
- ٤٣ الارشاد والتوجيه النفسي في حالات ذوي المواهب من الأطفال ... للأستاذ محمد خيرى حرنى
- ٥٢ استمرار الخبرة في تدريس الفن للدكتور محمود البسيونى
- ٥٩ التعليم في إنجلترا للأستاذ جمال خشبة
- ٧٤ تجربة في تدريس منهج البيئات للسيدة ثريا حبيب
- ٨٢ التحايل لانتاج فنون الأطفال للأستاذ سعد الحادى
- ٨٧ منهج الجغرافيه والكتب الجديدة للأستاذ السيد أحمد البدوى
- ٩٠ تقرير عن مؤتمر بيروت

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
بمصر والسودان :
٦٠ قرشا الاشتراك العام
٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين بالخارج : ٧٥ قرشاً
ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة
٣ من النسخة :

بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

٢٠٠ فلساً

بالعراق

بمصر والسودان ١٥ قرشاً

لبنان وسوريا ٢٠٠ غلـس

صحيفة التربية

العدد الأول

نوفمبر ١٩٥٥

السنة الثامنة

تقرير عن تطور التعليم في مصر عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥

للاستاذ السيد يوسف

الوكيل الدائم لوزارة التربية والتعليم

حدثت خلال هذا العام تطورات هامة في التربية والتعليم في مصر لم تقتصر على النواحي الشكلية والإدارية وإنما تعدتها إلى الجوهر وشملت ميادين عديدة تتصل اتصالاً مباشراً بمادة التعليم وجوانبه الاجتماعية وفلسفة التربية وتطبيقاتها بوجه عام . وفيما يلي أمثلة من مختلف الميادين :

أولاً - الإدارة المدرسية .

١ - التطورات التي حدثت في الإدارة والتفتيش .
نظراً للبرامج العديدة التي تهدف إلى نشر الخدمات التعليمية في جميع أنحاء البلاد ورفع مستوى التعليم فقد أعيد تنظيم الجهاز الإداري على نحو يتماشى مع نظام اللامركزية فقسمت الإدارات التعليمية إلى أربعة أقسام رئيسية يقع كل قسم منها تحت إشراف وكيل للوزارة خولت له جميع السلطات التنفيذية ، وفضلاً عن ذلك فقد أنشئت إدارات جديدة لتولى شئون النواحي التالية :

١ - البحوث والإحصاءات التعليمية .

ب - التربية الرياضية والاجتماعية .

ج - تدريب المدرسين والموظفين أثناء الخدمة

* القى هذا البحث في مؤتمر التربية الثامن عشر الذي نظمته هيئة اليونسكو في جنيف

من ٤ - ١٢ يوليو .

وتعتمد وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر إلى اتخاذ الخطوات الإيجابية نحو زيادة السلطات التي تمنح لمراقبي المناطق التعليمية ، ونظار المدارس الثانوية ، ويعتبر هذا الإجراء خطوة تمهيدية لمشروع جديد يتناوله البحث الآن يهدف إلى إقامة الحكومات المحلية في المديرية ، وسيكون من نتائج هذا المشروع أن تتولى المجالس المحلية إدارة شئون المدارس .

ويجدر بنا أن نشير بإيجاز إلى التطورات التي حدثت في مختلف مراحل التعليم ؛ وأول ما يسترعى انتباهنا في هذا المجال أن مدارس الحضنة قد لاقت اهتماما كبيرا هذا العام فقد وجهت عناية خاصة نحو تهيئة الفرصة لصغار التلاميذ في المدن الكبيرة بنوع خاص للالتحاق بمدارس الحضنة حيث تبذل الرعاية الطبية وحيث يوجه الاهتمام نحو تغذية الأطفال في سن ما قبل المدرسة .

أما في المرحلة الابتدائية فإن عدد المدارس يتزايد بمعدل ٤٠٠ مدرسة جديدة في العام ، ويتطلب هذا التوسع في التعليم اهتماما أكبر بتطبيق نظام اللامركزية ، ذلك النظام الذي سيترتب عليه أن يتولى شئون مجموعات من المدارس مكتب مركزي يعمل كحلقة اتصال بين هذه المدارس وبين الإدارة العامة للمنطقة . ويرأس هذا المكتب مفتش أول منطقة تخول له السلطات الإدارية في المركز الذي يشرف عليه .

كما اتخذ إجراء آخر يتمس التعليم الثانوي والابتدائي ألا وهو إدماج إدارة التعليم الحر والتعليم البنات والتفتيش عليهما في الخطة العامة ؛ وذلك بقصد تحقيق التجانس في مستويات التعليم .

ولعل إدخال الأشغال اليدوية وممارسة الهوايات في المدارس الثانوية على نطاق واسع قد وضع إدارة هذه المدارس وجها لوجه أمام صعوبات تتعلق بإيجاد الأماكن والمعدات اللازمة لهذه الألوان من النشاط ، كما تتعلق بتوفير من يصلحون لتوجيهها ، وقد وجدت الوزارة في مدرسي المدارس الصناعية وكبار طلابها مادة صالحة لهذا الغرض .

ب - ميزانية التعليم في عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥

كانت ميزانية التعليم في عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ٢٨٧٣١٠١٠٠ جنيه بزيادة قدرها ٢٠٠٢٩٦٢٠٠ جنيه على ميزانية العام الماضي ، وتغطي هذه الزيادة فيما تغطيه النفقات التالية :

٩٠٠.٠٠٠ جنيه للمشروعات الجديدة .

١٠٠.٠٠٠ جنيه لتدريب المعلمين .

٦٠.٠٠٠ جنيه للتعليم الفني والصناعي .

٨٠٠.٠٠٠ جنيه للتعليم الثانوى .

٤٠٠.٠٠٠ جنيه للتعليم الإبتدائى .

هذا فضلا عن زيادة سنوية قدرها ٥٠٠.٠٠٠ ر.ج جنيه خصصت لإنشاء مدارس التعليم الإبتدائى ويجرى اقراضها من البنوك .

ثانياً - التنظيم المدرسى

١ - بين الجدول الآتى عرضاً مقارناً لعدد التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم هذا العام مقابل عددهم فى العام الماضى .

عدد التلاميذ		المرحلة التعليمية
١٩٥٥/١٩٥٤	١٩٥٤/١٩٥٣	
٢٦٨١	١٢٥٠	مدارس الحضنة
١٤٧٤٩٩٤	١٣٩٢٧٤١	التعليم الإبتدائى
٣٥٣٤٣٢	٣٤٨٥٧٤	التعليم الإعدادى
١٠٨٤٤٩	٩٢٠٦٢	التعليم الثانوى
٥٧٧٩	٢٩٨٨	التعليم الأولى الراقى
٤٦٢٨	٣٨٦٠	التعليم الفنى الإبتدائى
١٧٥٢٣	١٨٨٣٨	التعليم الثانوى الفنى
٢٦٨٦٤	٢٣٩٠٨	مدارس المعلمين والمعلميات
٦٩٤٤	٥٢٨٥	المعاهد العليا
٦٩٦٦٣	١٠٧٠١٩	تعليم الكبار

ب — ولقد كان نظام التعليم الجديد هدفا للنقد الشديد وذلك لما يتضمنه من تداخل العمرين ١١ ، ١٢ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وشكلت لجنة تمثل مختلف وجهات النظر لبحث هذا الموضوع .

ثالثاً — المناهج وطرق التدريس

١ — إضافة مواد جديدة .

أدخلت المواد الآتية لأول مرة في مناهج التعليم الثانوى . وذلك في الأعمار المبينة قرين كل منها :

١ — الدراسات الاجتماعية : في سن الخامسة عشرة وتجرى هذه الدراسات عادة على شكل مشروعات محلية تهدف إلى دراسة البيئة المدرسية وجوانبها الاجتماعية .

٢ — مبادئ علم الاجتماع : في سن السادسة عشرة لمدة عامين .

٣ — ممارسة الهوايات : من سن الرابعة عشرة إلى السادسة عشرة مع إعطاء التلاميذ والتلميذات حرية اختيار الهوايات التي يمارسونها .
وفضلا عن ذلك فقد زاد عدد الحصص المخصصة للترفيه الرياضية .

٤ — مواد التخصص : يبدأ التلاميذ التخصص في مواد معينة في سن الخامسة عشرة فعندما ينتقلون إلى السنة الثانية الثانوية عليهم أن يختاروا بين شعبتي (أ) الآداب (ب) العلوم . وأيهما يختار على الطالب أن يتخصص في مادة يدرسها دراسة تفصيلية ، وتقرر المادة التي يتخصص فيها الطالب عادة الدراسة الجامعية التي قد يلتحق بها فيما بعد .

(ب) التطورات التي حدثت في طرق التدريس :

١ — أما في مجال طرق التدريس فقد بذلت محاولات عديدة تهدف إلى جعل التلاميذ يقومون بدور إيجابي في تحصيل المعلومات وذلك بتشجيعهم على القيام بالرحلات إلى أماكن يقومون فيها بالدراسة وإجراء الملاحظات وجمع المعلومات بأنفسهم وبذلك يكتسبون الخبرة ويستوعبون المعرفة من منابعها الأصلية . وهذا الاتجاه العملي أخذ في الانتشار في مدارسنا على نحو يجعل طريقة التلقين التقليدية تراجعا أمام الطرق الكلية وطرق المشروع .

٢ - وسائل الإيضاح السمعية البصرية : أصبحت هذه الوسائل في مختلف صورها ظاهرة شائعة في مدارسنا وهي تعمل على تيسير عرض المواد الدراسية، كما أن المكتبات المدرسية المزودة بمختلف المراجع المناسبة قد بثت في مختلف أنحاء البلاد وأصبحت ميسورة للعلم والمتعلم على السواء .

٣ - تقوم المدارس التجريبية بتجريب طرق جديدة مثل المنهاج الموحد ، والمواد المترابطة ، والمنهاج المحوري .

٤ - شكلت هذا العام لجان من المربين ذوي الكفايات لفحص الكتب الدراسية المقررة ودراسة وضعها في قالب أكثر جاذبية يفرى التلاميذ باستخدامها والإفادة منها .

٥ - عقد المفتشون والمدرسون عدة حلقات للبحث والمناقشة وذلك لتعميم طرق التدريس والخطوات التي تتخذ للإشراف على تنفيذ المناهج الجديدة .

ح - التطورات التي حدثت في ميدان إعداد المعلمين :

لقد نال إعداد المعلمين أكبر قسط من وزارة التربية والتعليم هذا العام فقد أدرك القائمون على شئون هذه الوزارة أن تزويد المدارس بما يكفيها من المعلمين الذين أحسن إعدادهم هو أهم خطوة نحو إحراز التقدم في الميدانين التعليمي والاجتماعي ، ولذلك فقد عمدت إلى وضع مناهج لتدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وأثناءها .

١ - ويسترعى انتباهنا في مجال التدريب قبل الالتحاق بالخدمة الملاحظات الآتية :

(١) أن مستوى التعبئة لمدارس المعلمين والمعلميات العامة قد ارتفع ؛ فبعد أن كانت تقبل التلاميذ والتلميذات الذين أتموا مرحلة التعليم الابتدائية لا يلتحق بها الآن إلا من أتموا تعليمهم الإعدادي .

(٢) زاد عدد مدارس المعلمين والمعلميات العامة لمواجهة التوسع في التعليم الابتدائي .

(٣) وضعت هذا العام خطة عاجلة لمواجهة النقص في معلمى المدارس الابتدائية أعد بمقتضاها ٤٨٠٠ معلم وذلك بالإضافة إلى ٣٠٠٠ معلم تخرجوا في مدارس المعلمين والمعلميات .

كما أن الوزارة عملت على تشجيع طلاب هذه المدارس بمنحهم عند تخرجهم زيادة في مرتباتهم على المرتبات التي يتقاضاها أندادهم في الأعمال الكتابية .

٤ - ونظراً للاتجاه الذي يهدف إلى إخضاع الفرق الدنيا في المدارس الابتدائية لنظام مدرّس الفصل وإلى إسناد هذه المهمة إلى المعلمات فقد عمدت الوزارة إلى زيادة عدد المعلمات وذلك بتشجيعهن على الالتحاق بمدارس المعلمات وبالدراسات الصيفية والقصيرة التي تعقد بمقتضى الخطة العاجلة .

ب - أما في ميدان التدريب أثناء الخدمة فقد بدأت مصر في تنفيذ خطة تقديمية للغاية وذلك بإنشاء إدارة خاصة تتولى إتمام تدريب المعلمين وغيرهم من الموظفين أثناء الخدمة وجعلهم على اتصال مستمر بأحدث التطورات التي تحدث في الأساليب المتبعة في ميادين عملهم ووضع بمقتضى هذه الخطة أربع برامج رئيسية لتزويد المربين بالآراء الحديثة في التربية وتطبيقاتها وهذه البرامج هي :

(١) دراسات تكميلية للمعلمين الذي تم إعدادهم بمقتضى الخطة العاجلة وتعوزهم المؤهلات الضرورية .

(٢) دراسات للمدرسين الأوائل والقائمين على شئون الإدارة وذلك لجعلهم على اتصال دائم بأحدث الاتجاهات في التربية والإدارة .

(٣) دراسات تدريجية لمن ينتظر أن يرقوا إلى نظار أو مفتشين أو مدرسين أوائل بحيث لا يرقى في هذه المناصب إلا من تلقى هذه الدراسات وبلغ فيها مستوى معيناً .

(٤) حلقات مناقشة يعقدها المفتشون والمدرسون الأوائل لمناقشة المشكلات التعليمية والشئون المدرسية .

وفضلاً عن ذلك فقد شجعت هذا العام بعثات تتفاوت في طولها فأرسل في مايو الماضي ١٣٠ من المعلمين والمعلميات والمدرسين إلى أمريكا وإنجلترا وأوروبا لمدة أربعة أشهر للبعض وستة للآخرين . وكان عدد المبعوثين في العام الماضي ٤٥ كما أن ٢٧٤ عضواً أرسلوا في بعثات أو مدت بعثاتهم الدراسية في الخارج .

رابعاً - التطورات التي حدثت في المركز الاجتماعي للمعلمين

طرأت على هذا الجانب في عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ التحسينات الآتية :

- ١ - زاد المرتب الأساسي لمعلمي المدارس الابتدائية بنسبة ١٢,٥ ٪ .
- ٢ - انشئت نقابة للمعلمين لأول مرة في مصر في فبراير الماضي وذلك بعد إجراء انتخابات عامة وتولى هذه النقابة شئون الرعاية الطبية والتأمين الاجتماعي للمعلمين كما تولى تقديم المعونة المالية لمن يتقاضون معاشات منخفضة ، وكذلك تقوم على تنظيم الرحلات في الداخل والخارج ونشر البحوث العلمية وتستمد هذه النقابة كيانها وسلطانها من قانون صدر في هذا الشأن .

خامساً - الخدمات الاجتماعية للطلاب

١ - في ميدان الصحة المدرسية :

ألحقت كل مدرسة بمركز للخدمات الطبية مزود بالأطباء والمشرقيين والمرضات المسئولين عن فحص التلاميذ وعلاجهم وبكل مركز إخصائيون في الأمراض الجلدية والباطنية وأمراض الأسنان والأنف والأذن والحنجرة . كما فتحت للتلاميذ سجلات تحوى تاريخهم المرضى والتغيرات التي تطرأ على حالتهم الصحية أثناء مدة دراستهم . وهذه السجلات الطبية من مستحدثات هذا العام . كما أن العيادات المدرسية والمراكز الطبية قد زاد عددها بشكل ملحوظ ويتردد عليها عدد كبير من الطلاب للفحص والعلاج .

وقد بلغ عدد من عالجتهم هذه العيادات المدرسية من التلاميذ خلال العام الدراسي ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ، ١٨٤٣٠٨٥٢ مقابل ١٠٦٣٠٦٩٢٠١٠٦٣ بينما كان عدد من أدخلوا المستشفى عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ، ٣٣٠٨١٣ في مقابل ٣٦٠١٨٢ في العام السابق .

وأنشئ في القاهرة مستشفى واسعخصص لعلاج التلاميذ والتلميذات كما أنشئ مستشفى آخر بالإسكندرية ، وكانت الخدمات الطبية في هذين المستشفيات مقتصرة على العلاج حتى اليوم الماضي أما هذا العام فقد أنشئ بكل منهما قسم لمرضى الخارجية يقسم جميع أنواع الخدمات الطبية ويبلغ عدد الأسرة في مستشفى القاهرة ١٥٠ سريراً في عام

١٩٥٤ - ١٩٥٥ في مقابل ٥٠ سريراً في عام ١٩٥٣ - ١٩٥٤ ، بينما بلغ عدد الأسرة في مستشفى الإسكندرية ٦٠ سريراً ، ٣٥ سريراً في هذين العامين على التوالي .
وتوجد كذلك بالقرب من أهرامات الجيزة دار للناقلين من مرض الدرن تسع
لثلاثمائة مريض .

ب - في ميدان التربية الرياضية والاجتماعية :

لم تلق التربية الرياضية في أى عام مضى من العناية مالاقته في هذا العام وذلك
للاهتمام البالغ الذى يوليه إياها السيد وزير التربية والتعليم . وفيما يلى أمثله لضروب
النشاط المنظمة التى تتم في هذا الميدان :

(١) تشجيع المباريات بجميع أنواعها بين المدارس ؛ لإتاحة الفرصة لآلاف التلاميذ
للقيام بالرحلات داخل البلاد وخارجها ، فقد بلغ عدد المشتركين في الرحلات داخل
البلاد خلال العام الدراسى ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ، ٥٢٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

(٢) زيادة عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتربية الرياضية .

(٣) إنشاء المراكز الرياضية والاجتماعية في جميع المدارس الثانوية تقريباً
وافتتاحها في المساء لتهيئة الجو الصالح لاجتماع أولياء الأمور بالطلبة والمدرسين
وبذلك تكون المدرسة والبيئة وحدة متناسفة في الأفكار والاتجاهات في مجتمع سعيد .

(٤) معسكرات التدريب الصيفية على الشواطى وكان عدد المشتركين فيها هذا
الصيف ١٦٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

(٥) بلغ عدد المشتركين في فرق الكشافة والأشبال والجوالة ٢٦٠٠٠ بنقص
قدرة ٦٠٠٠ عن عدد المشتركين في العام الماضى الأمر الذى يرجع إلى وجود أوجه
نشاط أخرى مماثلة هذا بينما زاد عدد المشاركات في فرق المرشدات ٣٠٠٠ عن العام
الماضى إذا بلغ ٢٦٠٠٠ مشتركة .

ج - الجمعيات التعاونية داخل المدارس :

يتضمن النشاط المدرسى قيام جمعيات تعاونية يديرها التلاميذ فيقوم مجلس مهم
بجمع الأموال اللازمة لها وذلك بطرح أسهم بأسعار اسمية وتنتخب هيئة منهم
لإدارتها وتزويد التلاميذ بما يحتاجونه أثناء اليوم المدرسى . وقد اتخذت هذه

الجمعيات التي قامت على مجهود التلاميذ أنفسهم صبغة رسمية لأول مرة هذا العام واتسع نطاق نشاطها فأصبحت تمد التلاميذ بما يحتاجونه من أطعمة وأدوات مدرسية وملابس ولوازم الألعاب الرياضية ، وقد نجحت التجربة في تمكين التلاميذ من فهم أسس التجارة والإدارة .

و — العيادات النفسية :

أما في ميدان الصحة العقلية والعيادات النفسية فنجد أن هناك تجارب تجرى على ضعاف العقول وذلك بالاشتراك مع إخصائيين من معهد التربية للمعلمين كما تنظم فصول لاستقبال أمثال هؤلاء الأطفال .

هـ — الأطفال الشواذ :

ولعل أبرز حدث في هذا الميدان خلال العام الدراسي ١٩٥٤ — ١٩٥٥ هو البرنامج التدريبي الذي نظمته الوزارة لإعداد المدرسين للعمل بالفصول التي ستفتح في العام القادم لتعليم ذوى العاهات السكية أو الجزئية في السمع أو البصر وكذلك المتخلفين عقليا ودراسيا .

سادسا — نشاط الشباب

تمثل نشاط الشباب هذا العام في :

(١) معسكرات النشاط التي اشترك فيها التلاميذ والتلميذات في أعمال البناء وحفر الترع في مديرية التحرير حيث تبذل جهود جبارة لزراعة الصحراء وكذلك في إزالة التلال الرملية التي تحيط بالقاهرة وغيرها من المدن الكبرى .

(٢) قيام معسكرات التدريب والترويح أثناء الصيف في الإسكندرية وبورسعيد لتدريب التلاميذ والتلميذات على النشاط البدني والاجتماعي ويدرب الشباب في هذه المعسكرات على إدارة النوادي المدرسية والقيام بالتوجيه الصحي ونظم المكتبات .

(٣) المجلس الأعلى لرعاية الشباب : وقد أنشئ هذا المجلس هذا العام وتشترك فيه الهيئة الحكومية والأهلية ممن يهتمون بشئون الشباب والغرض من إنشائه تنسيق الجهود التي تبذل في هذا الصدد وخلق الوعي الاجتماعي بالنسبة لمشكلات الشباب وتزويد مراکز رعاية الشباب بالمعونة المالية والفنية التي تحتاج إليها .

سابعاً — أوجه نشاط أخرى

١ — في التعليم الفني :

زاد الاهتمام هذا العام بأن يجرى التعليم الفني على نطاق أوسع داخل المصانع ، وذلك لضمان التدريب المباشر على تشغيل الآلات المستخدمة في الإنتاج المحلي . كما يبذل مجهود خاص لتشجيع التخصص في فرع واحد من فروع الصناعة .

٢ — التعليم الريفي :

شهد هذا العام نهضة ملحوظة في ميدان التعليم الريفي ، وذلك نتيجة لإنشاء الوحدات المجمعة في قلب الريف لتتولى على نحو مباشر شئون الصحة والتربية والإصلاح الاجتماعي والزراعة . وقد توفرت في هذه الوحدات المعدات اللازمة كما توفر الإخصائيون في كل من هذه الميادين ، وأنشئت حتى الآن ٢٠٠ من هذه الوحدات في أنحاء الريف .

٣ — الإرشاد والتوجيه :

عندما روعى في المدرسة الثانوية أن تنتمي فئة مختارة ليكونوا طلاباً بها استوجب الأمر زيادة الاهتمام بالإرشاد والتوجيه ، ولمواجهة هذه الحاجة يجرى إنشاء وحدات بكل منها إخصائي نفسي وطبيب وإخصائي اجتماعي وواحد من رجال التربية .

٤ — التربية التي تهدف إلى غرس روح التفاهم العالمي :

ترتبط شئون الثقافة بمصر بالشرق من ناحية وبالغرب من ناحية أخرى فقد أرسلت إلى البلاد العربية عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ ما يزيد على ١٢٠٠ من خيرة مدرسيها على سبيل الإعارة . وفي ديسمبر ١٩٥٤ عقدت هيئة اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الدول العربية مؤتمراً بالقاهرة للتعليم الابتدائي أحرز نجاحاً باهراً . وإن التعاون بين المربين الأمريكيين والأوروبيين والمربين المصريين الذي يجرى على نطاق واسع في هذه الأيام ليلقى ضوءاً جديداً على أساليب التربية ويعتبر حافزاً قوياً على زيادة الإنتاج في هذا الميدان . ولعل التجارب التي تجرى في ميادين الصحة وعحو الأمية وتعليم الكبار بالاشتراك مع هيئة اليونسكو والنقطة الرابعة قد آتت أكلها في قلوب ومدرس النيان .

ويحاول واضعو المناهج في مصر في الوقت الحاضر أن يتيحوا لأطفالها وشبابها فهم العالم كله والنظر إليه على أنه وحدة ، وأن ينشئونهم مواطنين صالحين على أن يشعروا في الوقت نفسه بالولاء للأمم العالم ، وأن يدركوا أن الإنسانية كل لا يتجزأ .

مقارنة بين عدد التلاميذ والتلميذات

==

١ - المدارس الثانوية

المدارس الخاصة		المدارس الأميرية		العصام الدراسي
بنات	بنين	بنات	بنين	
١٦٥٠	١٤٢٣٧	١١٢٥٣	٧٦٣١٧	١٩٥٤ - ١٩٥٣
١٥٨٦	١٥٢٣٣	١٥١٠٧	٦٤٩٢٢	١٩٥٥ - ١٩٥٤
%٣,٩-	%٦,٩+	%٣٤,٢+	%١٧,٥-	النسبة المئوية للزيادة أو النقص

٢ - المدارس الابتدائية

١٩٥٥ - ١٩٥٤				١٩٥٤ - ١٩٥٣				نوع التعليم
المعلون	البنات	البنين	المدارس	المعلون	البنات	البنين	المدارس	
١٣٨٧٧	٢١٥٢	٤٠٢٨٣٦	١٤٩٧	١٣٨٥١	١٩٤٤	٣٦٨٩٦٤	١٦٦٤	مدارس البنين
٩٤٣٦	٢٥٨٤٣٤	١٦٣١١	٩٨٨	٩٣٦٧	٢٣٥٥٥٤	٢٤٥٠٧	١٠٠٧	مدارس البنات
٢٢٢٣٤	٢٩٨٢٥٤	٤٩٧٠٠٧	٣٨٩٨	٢٢٦٧١	٢٨٨٦١٢	٤٧٣١٦٠	٤٠٨٠	مدارس مشتركة
٤٥٥٤٧	٥٥٨٨٤٠	٩١٦١٥٤	٦٣٨٣	٤٥٨٦٩	٥٢٦١١٠	٨٦٦٦٣١	٦٧٥١	الجميع
١٤٧٤٩٩٤				١٣٩٢٧٤١				

ويجرى إدماج المدارس الخاصة الصغيرة في المدارس الأميرية الجديدة .

ح — المدارس الفنية (أميرية وخاصة)

١٩٥٤ — ١٩٥٥			١٩٥٣ — ١٩٥٤			نوع التعليم
البنات	البنين	المدارس	البنات	البنين	المدارس	
—	٦٧٧٢	٢٨	—	٩٠٠٧	٦٩	المدارس الثانوية الصناعية
—	٢٧٠٥	١٢	—	٢٣٠٢	١٢	المدارس الثانوية الزراعية
٥٦٩	٤٠٨٧	٢٠	٤٩٥	٣٨٨٦	٢٠	المدارس الثانوية التجارية
٣٣٨٩	—	٢٧	٣١٤٨	—	٢٥	مدارس الثقافة النسوية
—	٣٠٩٤	٣٨	—	٢١٢٧	٣١	المدارس الصناعية الأولية
—	١٢٩٦	٨	—	٩٥٢	٧	المدارس الزراعية الأولية
١٧٣	٦٥	٣	١٢٧	٥٤	٣	المدارس التجارية الأولية
٤١٣١		١٣٦	٣٧٧٠	١٨٣٢٨	١٢٧	المجموع

مقارنة إحصائية بين معاهد تخريج المعلمين ومعاهد تخريج المعلمات

للمدارس الثانوية والإعدادية

١٩٥٥ — ١٩٥٤			١٩٥٤ — ١٩٥٣			المعهد
الطلاب			الطلاب			
المجموع	الطالبات	الطلبة	المجموع	الطالبات	الطلبة	
المعاهد العليا للمعلمين						
٢١٢	٢٦	١٨٦	٢٢٧	—	٢٢٧	(١) معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية
٤٣٦	—	٤٣٦	٤٨٥	—	٤٨٥	(٢) معهد التربية للمعلمين بالقاهرة
١٠٦٥	—	١٠٦٥	٧٣٥	—	٧٣٥	(٣) كلية المعلمين
٤٢	—	٤٢	٤٦	—	٤٦	(٤) معهد الفنون الجميلة
٢٦٩	—	٢٦٩	٢١٩	—	٢١٩	(٥) معهد التربية البدنية
المعاهد العليا للمعلمات						
٧٦٦	٧٦٦	—	٧٠٦	٧٠٦	—	(١) معهد التربية للمعلمات بالقاهرة
٢٣٤	٢٣٤	—	١٨٤	١٨٤	—	(٢) معهد الخدمة الاجتماعية
١٠٠	١٠٠	—	١٠٤	١٠٤	—	(٣) معهد الموسيقى
١٣٠	١٣٠	—	٧٧	٧٧	—	(٤) معهد التربية البدنية
٨٩٨	٨٩٨	—	٨٠٧	٨٠٧	—	(٥) معهد التدبير المنزلى
٢١٤	٢١٤	—	٢٢٠	٢٢٠	—	(٦) معهد الفنون الجميلة
٤٣٦٦	٢٣٦٨	١٩٩٨	٣٨١٠	٢٠٩٨	١٧١٢	المجموع

بيان بمختلف المؤهلات التي يحملها المشتغلون بالتدريس

في مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الثانوية والإعدادية

١٩٥٤ — ١٩٥٥

المؤهلات	مدارس المعلمين والمعلمات	المدارس الثانوية	المدارس الإعدادية
شهادة جامعية ومؤهل تربوي	١٢٢٠	٣٩٣٠	٣٤٩٩
شهادة جامعية بدون مؤهل تربوي	٢٥٧	٢٧٧٦	٢٢٠٠
شهادة متوسطة بمؤهل تربوي	١١٢	٧٢٨	٤٣٠١
شهادة متوسطة بدون مؤهل تربوي	٢٠	٦٢٩	٨٢٧
شهادة إتمام الدراسة الثانوية بمؤهل تربوي	—	٣٤	٣٥٨
شهادة إتمام الدراسة الثانوية بدون مؤهل تربوي	١١	٥١١	٢٩٠٣
المجموع	١٦٢٠	٨٦٠٨	١٤٠٨٨

بيان بمختلف المؤهلات التي يحملها المشتغلون بالتدريس

في المدارس الابتدائية ١٩٥٤ — ١٩٥٥

المؤهلات	المدارس الأميرية	المدارس الخاصة	المجموع
مؤهل تربوي	٢٥٦٧٠	٨٥١	٢٦٥٢١
دراسات تكميلية	٢٢١٥	٢٠٤	٢٣١٩
مؤهل عال غير تربوي	٤٥٦	٢١٣	٦٦٩
مؤهلات أخرى	٩٢١٦	٦٨٢٢	١٦٠٣٨
المجموع	٣٧٤٥٧	٨٠٩٠	٤٥٥٤٧

ويبلغ المجموع الكلي للشغليين بالتدريس في المدارس الابتدائية ٤٥٥٤٧ منهم ٣٣٢٧٣ معلماً ، ١٢٢٧٤ معلمة .

عرض إحصائي لمعاهد تخرج المعلمين والمعلمات

للمدارس الابتدائية والإعدادية

١٩٥٥ — ١٩٥٤		١٩٥٤ — ١٩٥٣		المجموع
عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	
٦٢٥	٢	٤٥٢	٢	مدارس المعلمين الريفية
٩٦٩٣	٢١	٧٩٣٤	١٩	مدارس المعلمين العامة
١٠٠١٥	٢٩	١٠٦٤٢	٢٥	مدارس المعلمات العامة
٤٥٤	٤	٤٣١	٤	مدارس المعلمات العامة قسم إضافي
٢٩١١	٩	٣٢٢٥	٩	معاهد المعلمين الخاصة
٦٩٩	٥	٦٦٨	٥	معاهد المعلمات الخاصة
١٤١٦	٨	١٢٧٦	٨	مدارس المعلمين العامة (قسم فرنسي)
٧٨٢	٦	٧٠٤	٦	مدارس المعلمات العامة (قسم فرنسي)
٨٣٣٨	—	—	—	دراسات تكميلية
٣٤٩٣٣	٨٤	٢٤٨٢٢	٧٨	

مشكلات التعليم الابتدائي وسياسة حكومة الثورة إزاءها *

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

مشكلة التعليم الابتدائي في أى بلد بوجه عام ومشكلته في مصر بوجه خاص هي مشكلة الأمة . فالتعليم الابتدائي يتناول كل أفراد الأمة بغير استثناء ويعدم ليكونوا مواطنين . فهي مشكلة إعداد مادة بناء جسم هذه الأمة . هي مشكلة الأمة ومشكلة أفرادها .

وإذا استعرضنا تاريخ التعليم في مصر منذ حصلت على استقلالها الداخلي وصدر دستورها في سنة ١٩٢٣ ، وجدنا أن مشروعات التعليم كانت على رأس برامج الإصلاح من ذلك التاريخ ، وأخذت الحكومات المتعاقبة على عاتقها نشره بنسب متفاوتة . غير أن التأمل في سياسة التعليم من ذلك التاريخ حتى سنة ١٩٥٢ يحدد أنه تنازعته عدة اتجاهات حالت دون سيرها في الطريق القويم المستقيم .

ومن ذلك أن الذين تولوا منصب الوزارة كانوا أحد اثنين : أولها يرى قصر التعليم على الصفوة وإعداد القادة أولا إعتقادا منه أنه إذا صلح الرأس فقد صلح الجسد ، ومن ثم كانت فكرة إنشاء مدارس للخاصة والعباقرة والممتازين ، ووضعت كثير من التقارير في هذا الشأن منها تقرير علي ماهر عن المدارس الخاصة وتقرير نجيب الهلالي عن التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه عام ١٩٣٥ ، وثانيهما يرى وجوب تعليم الشعب ، ومن بين أفراد الشعب سيخرج القادة .

وظهرت في هذا المجال محاولات قام بها أحمد نجيب الهلالي ، وطه حسين ، وأخيرا حكومة الثورة .

* ألقى هذا البحث في حلقة الدراسات لمفتشي ونظار المدارس الابتدائية التي عقدت بالإسكندرية في صيف ١٩٥٥ .

وظهر كذلك في الثلاثين سنة الأخيرة تياران متعارضان في ميدان التعليم وهما تيار النكم وتيار التكيف. أما التيار الأول - وهو تيار النكم - فزعمة طه حسين الذي نادى بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل فرد، وأنه يجب تعميمه بشتى الوسائل، فبدلاً من أن نعلم خمسة أفراد تعليماً كاملاً نوزع التعليم على ٥٠٠ فينال كل منهم قسطاً من هذا التعليم، وبذلك ينتشر التعليم ويعمم، أما تحسينه فتروك للزمن. ونادى بهذا المبدأ قبل طه حسين أحمد نجيب الهملاي، لكن صوته لم يستمر مدة طويلة. أما التيار الآخر فيمثله الأستاذ إسماعيل القبطاني الذي نادى بتحسين التعليم ونشره بالتدريج بصورة مرضية محدودة، ثم تعميمه بعد ذلك. وربما يندو للناظر نظرة سطحية أن وجهتي النظر - اللتين يمثلهما طه حسين والقبطاني - متقاربتان، لكن الحقيقة غير ذلك، إذ أن نقطتي البداية عندهما مختلفتان، ونقطة البداية مهمة للغاية في رسم سياسة التعليم وتوجيهها وتقدير نتائجها.

هذه الاتجاهات المتضاربة وغيرها (مثل التوسع في التعليم الثانوي والعالي على حساب التعليم الابتدائي، والعكس) هي التي تدبذبت بينها السياسات التعليمية خلال الثلاثين سنة الماضية، وانشأت ونمت في كنفها مشكلات التعليم المختلفة التي واجهتها حكومة الثورة سنة ١٩٥٢.

وإذا انتقلنا بعد ذلك إلى هذه المشكلات، وجدنا أن المشكلة الكبرى الأولى والأخيرة في التعليم في مصر تدور حول التلميذ. فعلى الرغم من أن دستور سنة ١٩٢٣ نص في المادة ١٩ منه على أن التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت لنشر التعليم من ذلك التاريخ، فإن عدد أماكن التلاميذ في المدارس الابتدائية والأولية لم يبلغ نصف مجموع الأطفال في سن الإلزام بين السادسة والثانية عشرة على الإطلاق.

وفتكرة الإلزام في التعليم أصبحت خلال العشر السنوات الأخيرة وثيقة الصلة بوضع دولي هام، ذلك أنه بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية أنشئت هيئة الأمم سنة ١٩٤٥ ووضعت دساتيرها، وأهمها دستور حقوق الإنسان الذي نصت المادة السادسة والعشرون منه على أن التعليم حق لكل فرد. فلا يمكن - وهذا هو الوضع - لأنى دولة عضو في الهيئة ألا تعمل على جعل التعليم الإبتدائي إلزامياً للجميع. وأصبحت كثير من الدول نتيجة لذلك أمام نوع من الأمر الواقع المخرج، إذ في الوقت الذي

تسليم فيه بمبدأ الإلزام في التعليم، لا يتوفر لديها الامكانيات التي تمكنها من تحقيق هذا الهدف، فعدد الأماكن بالمدارس أقل بكثير من العدد اللازم لاستيعاب الأطفال الذين في سن الإلزام فعلاً، وميزانية الدولة لا تحتمل توفير هذا العدد اللازم. ومع هذا تقر هذه الدول فكرة الإلزام وتضع العقوبات لمن يتخلف عن التعليم وهو في سن الإلزام:

ففي مصر مثلاً ١٦ ٪ من مجموع السكان في سن الإلزام (بين سن السادسة والثانية عشرة) وقد بلغ عددهم سنة ١٩٥٣ ١٠٠٠٠٠٠ ٧٥١٠٠٠ ٣ رطل، وعدد الأماكن الموجودة بمدارس المرحلة الأولى وقتذاك ١٠٠٠٠ ٢٥٠٠ ١٠٠ ٤ رطل، ومعنى هذا أن أكثر من ٢ مليون طفل في سن الإلزام (أي أكثر من ٦٢ ٪ من مجموع الأطفال في سن الإلزام) ليس لهم في مدارس المرحلة الأولى أماكن.

هذه هي أهم مشكلة واجهتها حكومة الثورة، وعزمت على حلها. فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بتنظيم التعليم الابتدائي أقرت فيه مبدأ المجانية والإلزام في التعليم من سن السادسة إلى سن الثالثة عشرة. فكل طفل ملزم بالذهاب إلى المدرسة في سن السادسة، ويستثنى من ذلك بحسب المادة (٣) الشواذ وضعاف العقول وذوو العاهات. وبدأت الحكومة تتخذ خطوات حاسمة لتوفير التعليم للأطفال الذين لم يتوفر لهم أماكن بالمدرسة الابتدائية، وعددهم ١٠٠٠ ٣٢٦٠ ٢ رطل، وهؤلاء يحتاجون إلى ٤٨٢٦ مدرسة بكل منها ١٢ فصلاً. وهذا عدداً عدد المدارس الموجودة بالفعل و يبلغ عددها ٧٠٠٠ مدرسة متفاوتة الأحجام والأحوال.

لكن نظراً لأن مساهمة الدولة لا تسمح بتوفير هذه الأماكن والمدارس دفعه واحدة. وضعت الحكومة خطة لتحقيق هذا الهدف في بحر عشر سنوات أو خمس عشرة سنة. وهذا يؤدي بنا إلى مشكلة أكثر تعقيداً، إذ في الوقت الذي تدأب فيه وزارة التربية على التوسع في التعليم الابتدائي بحيث ينتظم أبناء الشعب بين السادسة والثانية عشرة، تحدث زيادة في عدد السكان فالمعروف أن عدد السكان يتضاعف كل ٥٠ سنة. وهذا معناه أن زيادة عدد السكان تبلغ ٢ ٪ سنوياً - أي حوالي ٤٤٠ ألف نسمة منهم ١٦ ٪ في سن الإلزام. أي أن الأطفال في سن الإلزام يزيدون سنوياً بمعدل ٧٠ ألف طفل أو أكثر. وهذا العدد وحده يحتاج إلى

٢٠٠٠ فصل أى نحو ٢٠٠ مدرسة سنوياً — حتى تظل نسبة التعليم كما هى لا تتأخر .
وبالتالى فإنه كى يتقدم التعليم يستلزم الأمر زيادة عدد المدارس الجديدة سنوياً عن
٢٠٠ مدرسة حتى يمكن التغلب على مشكلة الأمية خلال عشر سنوات أو أكثر
ويتطلب هذا تفتات كبيرة لإقامة المباني واعداد المعلمين اللازمين، فكان تلك المشكلة
تؤدى بنا إلى مشا كل أخرى تتعلق بالمباني والمدرسين والمالية .

والبيان التالى يبين لنا مدى خطورة المشكلة :

السنة	عدد الأطفال فى سن الإلزام	المدارس الجديدة المطلوبة
١٩٥٣	٣٠٧٥١٠٠٠٠	٤٨٤٦
١٩٥٨	٤٠١٤١٠٠٠٠	
١٩٦٣	٤٠٥٧٢٠٠٠٠	
١٩٦٨	٥٠٠٤٨٠٠٠٠	٧٥٤٥

ويتكلف إنشاء هذا العدد الضخم من المدارس ٧٥٠٥٠٠٠٠٠٠ جنيه (بواقع
١٠٠٠٠ جنيه لبناء كل مدرسة ، عدا ثمن الأرض) ، وتحتاج إلى ١٠٩٠٠٠ معلم ،
كما تحتاج لإدارتها إلى ٤٥٠٢٧٠٠٠٠ جنيه .

وهذا يستتبع أن تنشئ الوزارة كل عام أكثر من ٣٥٠ مدرسة ، وأن تعد لها
من المعلمين سنوياً أكثر من ٥٥٠٠ معلم ، وأن تدبر للإدارة السنوية لهذه المدارس
الجديدة ٢,٣١٠,٠٠٠ جنيه ، علاوة على تكاليف الإنشاء وهى ٣,٨٥٠,٠٠٠ جنيه ،
وهكذا يتضح لنا مقدار ضخامة العبء الذى تضطلع به الدولة لتعميم التعليم الإبتدائى .

هذه أولى مشا كل التعليم فى المرحلة الأولى فى مصر : أكثر من نصف الأطفال بين
السادسة والثانية عشرة خارج جسد ران المدارس ، والحكومة ليس لديها وسائل
أو إمكانيات استيعاب هذا العدد الضخم دفعة واحدة ، وهذا فضلاً عن أنه ليس لديها
أساليب لفرز الأطفال فى سن السادسة بحيث توضع الأطفال العاديين فى مجموعة ، والشواذ

في مجموعة أخرى تنال ما يناسبها من التعليم . وبهذا فإن بعض مواد قانون التعليم الابتدائي تظل معطلة حتى يتحقق هذا كله .

والآن بقي أن نركز اهتمامنا على التليذ بعد أن يدخل المدرسة الابتدائية — ماذا نعمل له ؟ وماذا نريد منه ؟ ماذا نعلمه ؟ كيف نوجهه بحيث يكون عنده عدد من الأسلحة تعينه على أن يصبح مواطناً صالحاً ؟ كيف نشكله بحيث نوصله إلى هذا الحد . . . لا بد أن نفهمه وندرسه أولاً . هل هو قابل للتشكيل أم لا ؟ فهذا الكائن الذي أريد أن أعلمه ، يجب أن أفهمه حتى أستطيع تعليمه .

وهنا يخيرني سؤال مهم ، كيف تكون العملية التعليمية بحيث يمكن في خلالها أن نفهم التليذ أحسن فهم ممكن . هل نفهم الأولاد أحسن ونحن نعطيهم درس الحساب أو الخط أو المعلومات أو المناقشة أو المحادثة ؟؟ وهل يمكن فهم التليذ خلال نشاط متنوع أو وحيد ؟ وإذا كان متنوعاً فهل يكون منظماً أو غير منظم ؟ وإذا كان وحيداً كيف تكون العملية التعليمية بحيث يمكن في آخرها فهم التليذ أحسن فهم ممكن لنتمكن من توجيه التعليم أحسن توجيه ممكن .

والعلم ، وهو أستاذ علم النفس ، عليه فهم التليذ أثناء تناوله فهماً يترتب عليه تناوله تناولاً أحسن بعد ذلك فما هي الطريقة ؟ إن وجود ٦٠ تليذاً في الفصل غير مناسب — وما هو الجو الموجود في المدرسة والفصل بحيث تتم هذه العملية على أكمل وجه .

ما نظام حجرات الدراسة والأثاث الذي تحويه ؟ هناك مدارس كدست في مخازنها الأدوات وأخرى خالية منها — مانوخ المدرس ومقدار راحته النفسية ؛ والعلاقات التي بين المدرسين والمتعلمين ؛ والواقع أن عملية الفهم والتربية والتعليم — التي يجب أن تكون في المدرسة — في حاجة إلى إمكانيات . هل تكون الأدراج والمقاعد ثابتة أو تكون هناك أدراج وتوابيزات وكراسي يمكن ترتيبها في أي وقت بأي نظام ؟ هل الحجرات مفصولة بجوانب ثابتة أو يمكن رفعها وتحويلها إلى قاعات متسعة للتمثيل والمحاضرات واجتماعات المدرسين في بعض الأوقات ؟ .

والمباني والأثاث يمكن أن تعمل كسجن أو يمكن أن تتيح المجال للأطفال للحركة والنشاط — فأيهما يسهل فهمه ؟ .

إن الطفل الساكن الهادئ لا يسهل فهمه . أما كثير الأسئلة النشطة الشقية فيمكن فهمه لأنه يعطى فرصة يمكن فيها فهمه . لذا وجب أن تخلق المدرسة بجوها وفصولها وملاعبها ومدرسيها وبيئتها ما يجعل تلاميذها خلية نحل ولا تجعلهم مجموعة من الأموات داخل قبر مغلق عليهم . فكيف تخلق المدرسة هذا الجو وتؤدي هذه الرسالة مع إهمال الناحية الصحية بها وإزدحام الفصول ونوع الأثاث والمباني ، وكيف يمكن أن تكون كل هذه الأشياء حتى تستطيع أن تؤدي رسالتها ؟

هذا هو السؤال المهم .

أعتقد أن كلامنا بما عنده من خبرة وتجارب يستطيع أن يضع يده على موطن الداء ويبدى من الآراء ما يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على استكمال كل نقص في المدرسة . فنحن الذين نشعر بالمأزق ولو توافرت لدينا الإمكانيات لتلافيها الكثير . فأرجو أن يبرز هذا بأكبر صورة ممكنة .

لست أريد الإطالة أكثر من هذا في ذلك الموضوع ، بقي أيامنا موضوع المدرس . . من أين أحصل عليه . . هل مدرس المادة أصلح أو مدرس الفصيل ؟ ما نوع التعليم الذي يجب أن يمر فيه هذا الشخص ؟

والواقع أن الأنسب للتعليم الابتدائي مدرس الفصل حتى يجد التلميذ عندما يترك أباه في المنزل والداً واحداً في المدرسة بدل أن يجد بها عدة آباء . الشيء الثاني أن فكرة التخصص نفسها بالنسبة للتعليم الابتدائي فكرة خاطئة ، إذ المعروف أن الشيء يبدأ عاماً ثم يدخل في التخصص والتعليم الابتدائي تعليم عام .

وهنا من كلية تعليم عام تنشأ مشكلة جديدة تتعلق بالمناهج وتقسيم الحطة إلى مواد ، والمواد إلى ساعات لكل منها منهج تفصيلي .

هناك نظريتان متعلقتان بالمناهج منذ سنة ١٩٤٥ للآن :

الاولى تقول بوجوب عمل مناهج مفصلة وساعات مقررة ، بل وتحديد دروس كل شهر وغير ذلك من التفاصيل .

والثانية تقول : لا يجوز أن تكون هناك أى مناهج أو خطة مقررة للتعليم الابتدائي ويكتفى بتوجيهات عامة يترتب على قراءتها أن يأخذ المدرس بيد التلميذ ، ويوصله إلى مستوى معين .

ولكل رأى مبرراته ومحاسنه وخطورته وشروطه . ونرجو أن نحاول الوصول من هذين الطرفين إلى حل وسط بينهما .

هذه هي مشكلة المناهج . وهناك غيرها من المشكلات الكبرى . ونخص بالذكر منها مشكلة الإدارة : كيف تكون إدارة التعليم الابتدائي ؟ وبالأحرى كيف تدار المدرسة الابتدائية ؟ هل تكون المدرسة الابتدائية آلة — كما كانت في الماضي — يديرها ديوان في القاهرة يركز في يده كل سلطة ؟ أو هل تترك شئونها المنطقة التي توجد فيها ؟ أو هل تكون لها شخصية مستقلة بحيث تصبح أداة حية نشيطة في البيئة التي توجد فيها ؟ ثم إذا أصبحت للمدرسة هذه الشخصية المستقلة . فما هي الشروط الواجب توافرها في المدرسين والنظار الذين يتولون إدارة هذه المدارس ؟ هل يمكن أن يكون للمدرسة شخصية مستقلة دون أن تتوفر فيها الكفاءات ودون أن يكون فيها أفراد قادرون على تحمل المسؤولية والاضطلاع بالأعباء الملقاة على عاتق المدرسة ؟ وأخيراً ما مدى اشتراك الأهالي في شئون التعليم في المنطقة وفي إدارة المدارس في بيئتهم ، وكيف يسهم الأهالي في شئون التعليم في هذه العملية ، وما الشروط الواجب توافرها فيهم حتى يمكن أن نقول أن إدارة المدرسة نجحت على أيديهم ؟ كل هذه أمور تتطلب النظر والتأمل قبل البت في موضوع المركزية واللامركزية في التعليم .

ثم أنه توجد مشكلات تتعلق بالكتب وساعات الدرس ، وعلاقة التعليم الابتدائي بما يسبقه وما يلحقه من تعليم . ومشكلة انتقال التلميذ من فرقة إلى أخرى وإمكانية فرز التلاميذ في سن العاشرة إلى مجموعات تصلح لمابعة التعليم الثانوي أولاً تصلح لمتابعته .

وأرجو عند بحثنا كل هذه المشكلات أن يتجرد كل منا من نفسه أثناء التفكير فيها فكل منا يود أن يوجه أبنائه إلى التعليم الأرقى في الدولة ، ولا يشترط أن يكون ذلك في غير صالح الدولة .

إنها مشكلات عديدة وهامة للغاية ، فعلينا الآن أن نتناولها بالبحث والدرس في مناقشاتنا حتى تتلانى قدر ما نستطيع منها . وليس معنى هذا أننا استوعبنا جميع المشكلات ولكن عرضنا لبعض الظاهر منها وعليكم استخراج ما تبقى .

مشكلات المجتمع المصرى

ودور المدرسة الابتدائية فى مواجهتها *

للأستاذ محمد كامل النحاس
المدير العام لمعاهد المعلمين والمعلمات
بوزارة التربية والتعليم

المدرسة كما تعلمون وليدة المجتمع العام . فلقد كان الوالدان هما اللذان يقومان بتربية أطفالهما فى المنزل ، وكانت الأم تعلم بناتها الشئون المنزلية وكان الأب يعلم أولاده الحرفة التى يمتنها . وعندما زادت معارف الإنسان وكثرت حرفه وتنوعت ، شعر المجتمع بضرورة إنشاء المدارس لتقوم هى بتعليم الأطفال وتدريبهم على الحرف المختلفة .

لذلك كان أمراً طبيعياً أن تكون المدرسة جزءاً من المجتمع تتجاوب وتتفاعل معه وتندمج فيه وتعمل على تربيته ورفع مستواه .

حقاً . إن المربين - فى القديم - وقعوا فى أخطاء كثيرة . ولكن هذا كان أمراً منتظراً من مهنة استحدثت ولا بد أن تمر بدور طويل من المحاولات والتجارب قبل أن تحدد لها أهداف واضحة شاملة ، وقبل أن تمهد خيراً السبل لتحقيق هذه الأهداف . وكان أهم أخطاء المدارس فى الماضى فصل المدرسة عن المجتمع أو فصل الوليد عن أمه وجعل الطفل يعيش فى المدرسة حياة اصطناعية تختلف عن حياته الطبيعية فى المنزل . وقد كان لهذا أثره فى الناشئين وفى المجتمع الذى يتكون منهم إلى أن تبينت للربين معالم الطرق الصحيحة فى تربيته وتعليمه عن طريق الضوء الذى ألقته بحوث علماء

* ألقى هذا البحث فى حلقة مفتشى ونظار التعليم الإبتدائى التى عقدت بالإسكندرية

صيف ١٩٥٥ .

النفس والتربية في الطفل وخصائصه وميوله واستعداداته . وإذا بالمدارس تصبح بوجه عام أداة طبيعية لتربية الأطفال وتكوينهم وذات أثر كبير في المجتمع العام .

لقد ذكرت هذا لأين لكم أهمية المدرسة في المجتمع العام وكيف أنها وليدة المجتمع وجزء لا يتجزأ منه . وبذلك لا تستطيع أن تؤدي رسالتها وتحقق أهدافها وتتجح في مهمتها إلا إذا كانت دائماً تذكر أصلها ولا تقطع الصلة به وتعمل من أجله ، وتبج له وتدعوه لها وتمزج به امتزاجاً كلياً .

والمجتمع الواحد بهما كان متجانساً ، لا بد أن يختلف بعض الشيء من مكان إلى مكان ومن عصر إلى عصر وفق تطور الحياة . فليجتمع العاصمة ميزاته وخصائصه ، وله أيضاً مشكلاته وتقائمه ؛ ولليجتمع الإسكندرية خصائص ومشكلات تختلف بعض الشيء عن خصائص مجتمع القاهرة ومشكلاته ومجتمع الريف هنا وهناك .

لذلك كانت المدرسة ، وخصوصاً المدرسة الابتدائية ، التي نجدها منبثة في كل بقعة من بقاع الجمهورية المصرية ، في المدن والنجوع والكفور - كانت المدرسة أفضل المراكز لخدمة المجتمع الذي تولدت منه والذي تعمل من أجله . والمدارس الابتدائية جميعاً تستطيع أن تصبح عاملاً فعالاً قوياً في النهوض بالمجتمع على شتى صورته وأشكاله ، ليس لانتشارها وتغلغلها في كل جهة فقط ، كما أشرت ، ولكن لأن المدرسة الابتدائية التي تتلقى صغار الأطفال لتعليمهم وتربيتهم تتمتع بسبب ذلك بنفوذ قوي عند الناس ، ويمكن أن تكسب ثقتهم إلى حد كبير ، وبذلك تكون بمثابة الرائد في المجتمع ، تؤثر في أفرادهم جميعاً وتطويعهم تحت جناحها .

مشكلات المجتمع المصري:

ومشكلات المجتمع المصري بوجه عام معروفة لدينا تماماً . وطالما تحدث الناس عنها وناقشوها . وطالما تشبى بها الحكماء في العهد الماضي وامتلات خطب العرش بوعود أكيدة لعلاجها . ولكن هذه الوعود كانت مجرد كلام ، كثيراً ما تبخر في الهواء . ذلك لأن روح العهود الماضية لم تكن روح إصلاح ، قائم على أسس علمية وإحصائية دقيقة كما لم تكن روح الإصلاح مبنية على تقدير جذى للشعب وتقديس لحقوقه .

وأهم المشكلات الاجتماعية المعروفة لدى كل إنسان في مصر هي الجهل والفقر والمرضى أو هي مشكلات اقتصادية ومشكلات ثقافية ومشكلات صحية.

ويمكن أن نضيف إلى هذه المشكلات مشكلات أخرى متفرعة منها كالمشكلات العائلية وتتضمن روابط الأسرة وتربية الأطفال ومشكلات فكرية تتضمن المعتقدات الغريبة والخرافات الشائعة ومشكلات قومية وتتضمن علاقة الفرد بغيره . وعاطفته نحو حقوقه وواجباته الوطنية وغير ذلك .

المشكلات الثقافية :

عمل الاحتلال وأذئاب الاحتلال من الإقطاعيين وحكام مصر الأجانب عنها، على أن يظل الشعب في جهالة حتى يظل عبداً فقيراً في تفكيره وإدراكه حقوقه ، شاعراً بالنقص مضغوطاً عليه مطأطئاً الرأس دائماً أمام البسادة الحكام وأذئاب الحكام وملاك الأرض . واعتقد أنكم تذكرون ما جهر به أحد الإقطاعيين في البرلمان حين قال :

« إن أولاد الفلاحين لو تعلموا لثاروا على الملاك وما استطاع هؤلاء بعد ذلك تسخيرهم في أعمالهم » .

ولذلك يوجد لدينا نظام الطبقات حتى في التعليم . تعليم عام لا لأغلبية الشعب كما يقال . ولكن جزء منه — تعليم محدود ونحيف النوع — ونحيف في مديريته ومبانيه ومعداته — وتعليم خاص لطبقة تجارة من الناس — وحتى هذا النوع من التعليم الخاص كان مبتوراً ضئيل الهدف . إذ كان يرمى إلى تكوين طبقة من الموظفين ليس لديهم الشعور بالمسؤولية ولا الجرأة على اقتحام الحياة ومواجهة مصاعبها وشدايقها .

فالأطبيب كان مطمحهم أن يكون موظفاً بالحكومة ، وكذلك القانونيون والمهندسون والفنانون والأدباء . بل إن الكثيرين من المتخرجين في المعاهد العليا والجامعات كانوا يقنعون بأية وظيفة حتى لو لم تمت لتخصصهم بصفة . فكم من قانوني اشتغل كاتباً ومهندس اشتغل مدرساً . وأتم أدنى بالمئات بل الألوف من المتخرجين في المدارس الصناعية والزراعية وغيرها كيف يتهاقون على وظائف التدريس بمدارسهم لأنهم لا يستطيعون إلا أن يكونوا موظفين . ولا أريد أن أطيل في هذا أو أقارن

بين هؤلاء المتخرجين في المعاهد المصرية وغيرهم من المتخرجين في المعاهد الأجنبية الموجودة بيننا ، الذين يستمكفون أن يعملوا موظفين بالحكومة وإنما يقتحمون الأسواق والأعمال الحرة وإذا بهم ناجحون في حياتهم متفائلون بمستقبلهم .

وليت المشكلة كانت مقصورة على ذلك فقط ، بل إن الشعب لم ينل حقه حتى من التعليم الرخيص في السنوات الطويلة التي سبقت عهد الثورة .

ففي تعداد ١٩٤٧ وهو آخر تعداد رسمي ، كانت نسبة الأميين في الجمهورية المصرية ٧٤ ٪ . وكان عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية وما في مستواها في ١٩٥٢ أى قبل الثورة ١,٦٠٠,٠٠٠ من عدد التلاميذ الذين في سن التعليم الابتدائي ويبلغ عددهم حينئذ ٣,١٥٠,٠٠٠ طفلاً أى إن عدد من كان بالمدارس ، يقل عن نصف العدد الذى يجب أن يكون فيها .

ومن ١٩٤٧ إلى ١٩٥٢ لم تنخفض الأمية إلا بنسبة ضئيلة تقل عن ٥ ٪ وذلك لأن التيارات السياسية أهملت عامة الشعب ، واتجهت في توسعها وزيادة ميزانيتها إلى التعليم الثانوى والعالى أكثر بكثير من اتجاهها إلى تعليم الشعب في المرحلة الأولى حتى تنال أنصاراً في أعمار يستطيعون فيها أن يهتفوا لهم ويعضدوهم ويحملوهم إلى ضالهم المنشودة « كراسى الحكم » .

وأنت الثورة وهي التي قامت من أجل الشعب ولصالح الشعب . فكان أول اتجاه لها في التعليم هو القضاء على نظام الطبقات في التعليم وغيره من شئون الحياة فوحدت بين التعليم الأول والتعليم الابتدائي . وجعلت منها مرحلة واحدة ينهل منها كل طفل في الدولة .

ووضعت خطة محكمة على مدى عشر سنوات بدءاً بسنة الثورة في نهايتها يمكن أن يجد كل طفل في بدء سن التعليم الإلزامي (سن السادسة) مكاناً له في المدرسة ، كما طبقت مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة لما يلي المرحلة الأولى من مراحل تعليمية أخرى وبذلك طبقت مبدأ الديمقراطية بروحه في التعليم لأول مرة في تاريخ مصر .

وتغير روح التعليم في المرحلة الأولى فبدلاً من كونه تعليمًا لمحو الأمية وحشو أذهان التلميذ بكمية من المعلومات . أصبح تعليمًا يؤهل الطفل للحياة في بيئته ويجعل منه مواطناً مستثيراً صالحاً لنفسه وللمجتمع الذى يعيش فيه .

ونأمل بعد عدد من السنوات أن تمتد مرحلة الإلزام إلى ما بعد الثانية عشر سنتين أو ثلاث سنوات حتى يكون تأهيل الناشء للحياة في بيئته والحياة الاجتماعية بين مواطنيه أتم وأفضل .

وعنيت حكومة الثورة ليس فقط بتنظيم هذه المرحلة ووضع الخطط والبرامج الصالحة لها . بل بالنواحي التنفيذية ووسائل تحقيق أهداف هذه المرحلة . عنيت بالمباني وإعداد المعلم الصالح والمشرفين على المدارس .

وحملت حكومة الثورة المدرسة الابتدائية رسالة أضخم من تربية الأطفال ، تتمشى مع روح العهد الجديد . تلك الروح التي تهيب بكل فرد وكل هيئة وكل جماعة أن تعمل لصالح هذا الوطن وعلو شأنه ، وأن تسهل في فهم مشكلات الشعب وعلاجها حتى يتخلص من كل قيود الماضي البغيض الذي كان يعوق سيره وتقدمه .

ورسالة المدرسة الابتدائية — بمثابة جزء لا يتجزأ من المجتمع ، وجزءاً مستثيراً فيه وجزءاً من السهل عليه بحكم علمه ومعرفته وصلته بالناس من حوله عن طريق فلذات الأكباد ، وبحكم تهيئته لكسب ثقة هؤلاء الناس — هذه الرسالة هي أن تكون المدرسة رائدة للمجتمع تشع من نور علمها وثقافتها وخبرتها ما يبدد ظلامه الجهل وما يبدد الخرافات الشائعة وما يسمو بأفراده جميعاً من الناحية الروحية والمادية والخلقية والاجتماعية حتى يكون عيشهم أهناً وجياتهم أرغد إيمانهم بالله والوطن أكبر وأعظم .

هذه باختصار . أيها الزملاء هي حصتكم من الواجب والمسئولية أمام الوطن وأمام الشعب في العهد الجديد وليس أقدر منكم ولا أجدر من أداء ذلك . ولو أنكم أقمت مشاعل النور على مدارسكم المنبثة في كل شبر من أرض هذا الوطن العزيز لباركتكم الشعب كله بالضياء والهداية .

أتم إذن خير من يعالج المشكلات الثقافية بتربية الأطفال في سن التكوين التي يقضونها معكم تربية سليمة من جميع النواحي . أتم خير من يجب لهم العلم والاطلاع والبحث — أتم خير من يعودهم التفكير السليم والأسلوب العلمي . أتم الذين تضعون حجر الأساس في قيادة الأمة لجميع مرافقها — على أيديكم يتخرج أغلبية الناشئين للحياة يشقون طريقهم فيها ومن عندكم تستمد المعاهد المختلفة تلاميذها يتعهدونهم

فها على ضوء ما بنيتم ويخرجون علماء الأمة ، وسامتها وأدبائها والمصلحين والفنانين
والحكام وغيرهم .

وأتم خير من يغرس في نفوس الناشئة منذ حداثتهم الإيمان بالله وحب الوطن
والاعتزاز به ، وخير من يربهم على العزة والكرامة وطهارة القلب وكريم العادات .
وباختصار أتم خير من ينشئ جيلاً قوياً في روحه وعقله وخلقه وجسمه يشق لبلاده
طريق الرقي ، ويعتز بقوميته وماضيه ، ويسعد بحاضره ، ويتفأل بمستقبله
ويعمل له .

وأكثر من هذا تستطيع المدرسة الابتدائية أن تفعل الكثير في علاج الجهل
المخيم على العدد الكبير من الأميين ، وفي سبيل النهضة الثقافية للبلاد .

فبين ظهرانينا مواطنون أميون يزيدون على ٧٠ ٪ من تعداد السكان . لم يصل
قبس المعرفة بعد إلى عقولهم . والمدرسة الابتدائية تستطيع أن تسهم في تعليم الأميين
في بيئتها ، وتمنحهم بذلك قوة في الحياة ، قوة العلم الذي يسهل لهم حياتهم اليومية ،
ويجعلهم على صلة وثيقة بمجريات الأمور والأحداث التي تقوم في بلادهم وفي العالم
أجمع ، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم ، ويمكنهم من الاطلاع على كل ما ينفعهم من
نشرات مهنية وصحية ، وعلى ما ينشر في النكتب والصحف وغيرها عن رعاية
الأطفال ، ويمددهم في الوقت نفسه بجانب من النشاط المفيد الذي يستطيعون أن يمشوا
به شيئاً من وقت فراغهم .

وتستطيع المدرسة أن تفتح أبوابها لأهل القرية أو الحى الذى تقع فيه بعد انتهاء
اليوم المدرسى . وتسمح لهم بالاطلاع في المكتبة . ويشرح المدرسون ما قد يريد
القارئ استيضاحه . ففضلاً عن أن هذا يكسب أهل القرية علماً ومعرفة وخبرة ،
فإنه يزيد من روابط المدرسة بهم ، والثقة المتبادلة بينها وبينهم .

وتستطيع المدرسة كذلك أن تنظم أحاديث لأهل القرية يقوم بها خبراء في
الزراعة والصحة والأمن العام ، والتربية والأمور الدينية ، حتى يستفيدوا من هؤلاء
جميعاً ، وجبذا لو كانت هذه الأحاديث تلقى في المناسبات مثل المواسم الزراعية
ومواسم انتشار بعض الأمراض وغير ذلك .

مكافحة الجهل التربوي :

و هناك أمر هام تستطيع المدرسة الابتدائية أن تقوم به وهو مكافحة أمية الآباء والأمهات من حيث تربية أطفالهم ورعايتهم وتنشئتهم التنشئة السليمة ، وتكوين شخصيات متزنة فيهم .

فبسبب جهل الكثيرين من الآباء والأمهات ، وعجزهم عن الوقوف على معلومات تفيدهم في تربية أطفالهم ومعاملتهم على ضوء تفهم خصائصهم وتطوراتهم ، فإنهم يتبعون طرقاً خاطئة في تربية أطفالهم تؤدي في أحيان غير قليلة إلى انحراف الأطفال وتكوين عادات سيئة فيهم ، تؤذيهم في حياتهم وتؤدي من يلوذ بهم . وأتم تستقبلون في مدارسكم هؤلاء الأطفال قتلون على علاجهم بما أصيبوا به من مشكلات حتى يستقيموا فتستطيعوا أن تنهضوا بهم ، وتنشئوهم على خير وجه .

لذلك كان واجباً على المدرسة الابتدائية أن تعالج هذه الأمية التربوية في الأسرة ، فتعقد اجتماعات مع أهل الأطفال يرشدونهم فيها إلى خير الوسائل لتربية أطفالهم ، وندوات دورية تناقش فيها مشكلات أطفالهم ، ويخرجون منها أكثر معرفة بطرق معاملة الأطفال . وتستطيع المدرسة أن تعالج هذه الأمية في المناسبات المختلفة مثلاً عندما يأتي والد يشكو للمدرسة ابنه ، أو عندما تشاهد المدرسة انحرافات في سلوك أحد الأولاد فتستدعي أباه . وزيادة على ذلك تستطيع المدرسة أن ترشد الآباء والأمهات المتعلمين إلى السكتب أو الشرات أو المقالات في مكتبة المدرسة التي تعالج تربية الناشئة ليطلعوا عليها وليستفيدوا منها .

مشكلة الفقر أو المشكلة الاقتصادية :

ورثت الثورة من العهد البنائي أسوأ حالة اقتصادية وصلت إليها البلاد التي كانت على وشك الإفلاس . وذلك لأن الحكام والاقطاعيين كانوا يستنزفون دماء الأغلبية الساحقة من الشعب لمصالحهم الخاصة ، بل لقد احتيل على أموال الدولة لتكون نهباً لتلك الأقلية الحاكمة وجاشيتها ، وما صفقات الأسلحة الفاسدة بعيدة العهد عنا .

ولقد كان الاقطاعيون يعاملون الفلاح معاملة أقرب إلى السخرة منها للأجرة .
وكانوا ينقدونه — حتى بعد أن بدأت الحرب الماضية وزادت تكاليف الحياة —
ثلاثين أو أربعين ملياً في اليوم وما كان يجد المسكين عملاً طوال السنة .

ولم ترق محاولات جديدة لمعرفة امكانيات البلاد واستغلالها خصوصاً في النواحي
الصناعية . ولذلك لم يجد الناس فرصاً كافية للعمل بما زاد في نسبة العاطلين وأضعف
أجر العمال . وأصبح الحاصل على مؤهل مهني يبحث عن أى عمل لا يتصل بمهنته
بسبب . ونتيجة لذلك انحط مستوى المعيشة حتى أصبح متوسط دخل الفرد يقل عن
٤ ج سنوياً كما أثبتت الإحصاءات الرسمية ذلك .

لذلك كان أول ما قامت به حكومة الثورة عندما تولت السلطة ، وضع قانون
الإصلاح الزراعي وتحديد الملكية ، للقضاء على الاقطاع في مصر ، وتمليك العمال
الزراعيين قطعاً من الأرض يستغلونها ، وبذلك يشعرون بأن لهم نصيباً في
أرض الوطن .

وفي الوقت نفسه قامت أبحاث تهدف للوقوف على امكانيات البلاد ، وإقامة
مشروعات تستغل فيها هذه الإمكانيات كالمشروعات الصناعية والسد العالي التي ستستغرق
ولا شك عدداً كبيراً من العمال ، والتي سيكون لها أثراً كبيراً بعد نضوجها في رفع
مستوى المعيشة للناس فضلاً عن أثرها في تدعيم الاستقلال الاقتصادي للبلاد .

والمدرسة الابتدائية تستطيع أن تسهم في رفع مستوى المعيشة للناس ، وذلك
بتنشئة التلاميذ تنشئة استقلالية عملية ، حتى إذا ما اتّموا الدراسة فيها ، عملوا على شق
طريقهم في الحياة وكسب عيشهم وتحسين هذا الكسب باستمرار .

كذلك تستطيع المدرسة أن تشر الوعي التعاوني في المدرسة بتشجيع الجمعيات
التعاونية بين التلاميذ ، وفي القرية ، بحث أهلها على إنشاء جمعيات تعاونية مثلاً لبيع
حاجيات الأفراد بأثمان أقل مما لو اشتروها فرادى من الأسواق ، وبذلك توفر لهم
بعض المال فضلاً عما يعود عليهم من أرباحها .

ويمكن أن تسهم المدرسة في توجيه أهل القرية لإنشاء صناعات محلية
بعد دراسة حاجيات الأسواق كالنسيج أو المنتجات الزراعية أو الخزف

أو السلات إلى غير ذلك ، كما يمكن أن يوجهوا إلى أحسن الطرق لتربية الدواجن والعناية بها حتى يزيد دخل الأسرة من ذلك ، ويمكن أن تعلم مدرسات التدبير والفنون بنات القرية ونساءها الحياكة وأشغال الإبرة وعمل المربات والشراب وغير ذلك ، وأن تعمل الجمعية التعاونية على تصريف إنتاجها تصرفاً منظماً وبذلك يزداد أيضاً كسب الأسرة .

وبما يساعد على تكوين وعي اقتصادي بين الأهليين ، أن تفهم المدرسة على المشروعات الإنتاجية الجديدة ، وما تفيده البلاد منها وما يفيدونه هم منها كمشروع السد العالي وتعميم الكهرباء ، ومديرية التحرير وصانع الحديد وغير ذلك .

المشكلات الصحية :

لا تزال بعض الأمراض تفتك بالشعب خصوصاً في القرى ولا تزال نسبة الوفيات بوجه عام ووفيات الوضع بوجه خاص عالية جداً ، وربما كان للجهل والفقر دخل كبير في ذلك .

والمدرسة تستطيع أن تنشئ جيلاً أصح بكثير من الأجيال السابقة وأكثر معرفة بكيفية المحافظة على صحته ووقايته من الأمراض . كما يمكن أن تجعل المدرسة من التلاميذ عوامل إصلاح بين أهليهم وفي بيئتهم ، ينقلون العادات الصحية وطرق الوقاية التي يتعلمونها في المدارس إلى أهليهم .

وتستطيع المدرسة أن ترشد الأهليين في بعض الاجتماعات إلى تحسين حالتهم الصحية وحالة قريتهم وتستعين بأحد الأطباء ليلقي عليهم بعض الأحاديث والنصائح التي تفيدهم صحياً . وكذلك تستطيع المدرسة أن تستعين ببعض الأفلام الصحية فتعرضها عليهم ، وبالصور المختلفة تأتي بها من وزارة الصحة أو تقوم بعملها الجمعية الصحية بالمدرسة وتوزعها على الأهليين لتبين فوائد النظافة وطرق الوقاية من الأمراض والتغذية الصحية وضرر المكيفات إلى غير ذلك ، بل تستطيع المدرسة عن طريق بعض تلاميذها في السنتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية ومعهم عدد من المدرسين أن يمشوا بأنحاء القرية في أوقات مختلفة ، ويساعدوا الأهليين عملياً على رفع المستوى الصحي لهم بمراعاة النظافة في المأكل والملبس ، ونقل الأسمدة بعيداً عن المنازل ورش

المساكن بالمطهرات القاتلة للحشرات والجراثيم ، والتحصين ضد الأمراض والعناية بعيون الأطفال ، وعدم تبول الأهاليين أو تبرزهم في الترع أو على شواطئها أو في أى مكان آخر سوى المكان المخصص لذلك ، وهكذا .

المشكلات الخلقية :

يرجع الكثير من انحراف السلوك وسوء الخلق إلى التربية الخاطئة التي تلقاها الإنسان في طفولته على أيدي والديه . وقد سبق أن تكلمنا عن ذلك وما يمكن أن تقوم به المدرسة نحو تثقيف الوالدين بمشئون تربية أطفالهم عند الكلام عن الجهل (أنظر المشكلات الثقافية) ولكن هناك عاملا آخر يرجع إليه بعض الانحراف في السلوك بين المراهقين والشبان ، وهو عدم وجود فرص صحية كافية لاستغلال نشاطهم والتفيس عن رغباتهم . ولو أن المدرسة مع القرية أو الحى استطاعت أن تنظم أنواعا من التسلية اللطيفة المفيدة لهؤلاء الفتية والشبان يعرفون فيها نشاطهم ويحققون عن طريقها دوافعهم لقلت حالات سوء الخلق التي نشكو الآن كثيرا منها .

ولتحقيق ذلك يمكن المدرسة أن تفتح أبوابها لشبان الحى أو القرية وقتيائها بعد انتهاء اليوم المدرسى وتنظم لهم ألعابا مختلفة وأنواعا من التسلية كعرض أفلام لطيفة ترفه عنهم وتبث فيهم الخصال الطيبة وتساعد على توجيههم التوجيه الصحيح وتكون منهم جمعيات تسهم في مشروعات إصلاح القرية ورفع مستواها . وتفتح لهم مكتبتها لكي يطلع فيها من يستطيع القراءة والكتابة ، على أن تودعها الكتب التي تلائم أعمارهم وعقلياتهم ، والتي تفيدهم في نواحي حياتهم ، وتحجب إليهم الاطلاع ، وتكون منهم جمعية أو جمعيات لتمثيل تحيي حفلات لأهل القرية في المناسبات كالأعياد ومواسم الزراعة وغير ذلك .

كل هذا وغيره يكون تنقيسا سلبيا للنشاط الفتي والشبان ، وتنقيسا عن دوافعهم ورغباتهم ، فضلا عما يكسبونه من هذه الفاعليات ومن العادات الاجتماعية الطيبة مثل التعاون والإيثار والتسامح والتعاطف ، وعما يفيدونه صحيا من الألعاب التي تقوم أجسامهم وتحسن حالتهم الضحية .

ويمكن أن ننظم أحاديث دينية لهؤلاء الشبان لتقوية عقيدتهم ورفع الناحية

الروحية فيهم وتنظيم سلوكهم وتصرفاتهم ، وتبصرهم لواجباتهم نحو الله ونحو أنفسهم وإخوانهم .

وإذا ضاقت مباني المدرسة عن أن تكون منتدى لأهل الحى أو القرية ولقمتانها وشبابها فيمكن المدرسة أن تعمل مع الأهالي على إنشاء ناد بسيط لهم .

المشكلات الفكرية :

لا تزال الخرافات الضارة منتشرة في أنحاء الجمهورية خصوصاً بين الجهلاء وفي القرى ، ولا يزال عند غير قليل من الناس يقعون فريسة سهلة للتضليل والمشعوذين الذين يسلبونهم أموالهم وكرامتهم وصحتهم .

ولذلك كان من واجب المدرسة كركز ثقافى اجتماعى أن تسهم في تبديد هذه الخرافات ، وتبصير الناس بخطئها وضررها ، وذلك بإلقاء الأحاديث التى تفندوها ، والنصائح التى تحمى الناس من شرورها وشرور مروجيها والمتفيعين منها . وتستطيع المدرسة أن تستعين في ذلك برجال الدين المثبرين الذين يعطون أهل القرية ويفسرون لهم آيات الله تعالى التى تفند الخرافات .

وتحمل الصحف كل يوم تقريباً حوادث مخزية عن أضرار خطيرة تصيب بعض الناس من تضليل المشعوذين ، وما يرتكبه هؤلاء من جرائم . ويمكن أن تحدث المدرسة للناس عن هذه الحوادث لكي تكون عبرة لهم تفهم المضللين ، وتفكك عقيدتهم في الخرافات ، وتوجههم الوجهة الصحيحة ، للأطباء والمستشفيات في حالة المرض ، لا للتائم والأحجبه والزار ، وللإعتقاد على أنفسهم بالنكد والعفشل ، لا بالاستغراق في أحلام وخيالات يرسمها لهم هؤلاء المضللون ويمنونهم بفتح الكنوز وتحويل النحاس إلى ذهب وغير ذلك .

ويمكن تأليف مسرحيات صغيرة قوية تمثل على مسرح المدرسة أو القرية لثبيان أضرار الخرافات وكذبها وعدم ارتكانها على أى أساس على الإطلاق .

المشكلات القومية :

واجب المدرسة أن تغرس في التلاميذ الروح القومى والإيمان بالوطن في كل مناسبة ، وأن تستعين في ذلك بالأناشيد وقصص الأبطال الذين ضحوا بأنفسهم

في سبيل بلادهم ، حتى ينشأ هؤلاء على حب وطنهم وقومهم ، وحتى يكون من هذه العاطفة القومية دافعا لهم في المستقبل للعمل على رفعة شأن هذا الوطن والاعتزاز به .

لقد جر سوء الحكم في العهود الماضية كثيراً من الولايات على البلاد وربما كان من أهم أضراره وسوءاته أنه زعزع ثقة الناس بالحاكين ، وأضعف عاطفتهم نحو وطنهم وأرضهم ، ومن ثم بروحهم القومي . لقد تبدل الحال بعد الثورة وأصبح الحاكم خادما للناس يكبد لمصلحتهم ، ويضحي براحته من أجل راحتهم . وواجب المدرسة أن تبرز للناس هذا التغير الهام ، وأن تشعرهم تماما بهذا الروح الجديد ، وتضرب الأمثلة على ذلك بما تم من مشروعات ، وما صدر من قوانين وما خطط من برامج وما بذل وراء كل ذلك من جهود مضيئة .

وكل هذا لصالح كل فرد في الشعب حتى تقوى بذلك قوميتهم وإيمانهم ببلادهم . وواجب المدرسة أيضا أن تقف الناس على حقوقهم ومسئولياتهم وواجباتهم ، وأن تعرفهم بمجريات الأمور في البلاد ، وصلتنا بغيرنا من البلاد العربية ، والسياسة المرسومة لتقوية الأواصر بيننا وبينها .

ويجب أن تقفهم المدرسة على المشروعات العمرانية التي تمت والتي بدىء بها وعن النهضة الصناعية التي قامت ، وعن تقوية الجيش والمصانع الحربية التي تمده بالمؤن والذخيرة ، حتى يدركوا بأنهم أصبحوا في حراسة قوية ، وبذلك يشعرون بالأمن والطمانينة في بلادهم .

ويمكن أن تعرض المدرسة عليهم أفلاما عن استعراضات الجيش ومناوراتها ، وتستطيع المدرسة أن تأتى بهذه الأفلام من وزارة الارشاد ومن الاستوديوهات المختلفة .

إن بث الروح القومي في الناس واجب وطني على المدرسة أن تؤديه على أحسن وجه ، إذ أنه الدعامة التي يقوم عليها الإخلاص في العمل ، وتوحيد الجهود ، والإيمان بالوطن وحاضره ومستقبله ، وتقوية الروح المعنوية للشعب كله ، وبذلك تتضافر جهود الأفراد جميعاً لرفع شأن الوطن .

خاتمة :

إن الكلام في واجب المدرسة إزاء علاج المشكلات الاجتماعية كثير ولقد اقتصرت لضيق الوقت على إيضاح بعضها ، وأود أن أذكر أن هذه المشكلات كما ترون متداخلة متشابكة، وهذا يسهل على المدرسة واجبها ، إذ قد يثمر علاج مشكلة اجتماعية في علاج مشكلات أخرى ، فعلاج المشكلة الثقافية يسهل كثيراً علاج غيرها من المشكلات كمشكلات المرض وتربية الأطفال وغير ذلك .

وقد يسهل عمل المدرسة أن تكون مع بعض أهل القرية المستنيرين ورجالها الإداريين جمعية لإصلاح القرية ، لترسم خطة الإصلاح وبرنامجها ، وتقوم على تنفيذه وتبعه ، وتستعين بمختلف الوسائل في تحقيقه .

ولاشك أن الخطط والبرامج تختلف باختلاف بيئة المدرسة لأن المشكلات الاجتماعية قد تختلف من مكان إلى مكان . فعلى المدرسة أو جمعية إصلاح القرية قبل أن ترسم الخطط ، أن تحصر المشكلات الاجتماعية وتبويبها حسب أهميتها ، وأن تدرس عقليات الناس وتقاليدهم وعقائدهم حتى يكون برنامج الإصلاح برنامجاً عملياً سهل التنفيذ .

ولو أن المدارس الابتدائية في أنحاء الجمهورية تضافرت على إصلاح بيئاتها ، وبذلت من الجهد في ذلك أقصى ما تستطيع ، لارتقى مستوى المجتمع المصرى كله في سرعة وثبات ، ومن هنا ترون كيف نعلق عليكم ، أتم القائلون على هذه المدارس ، الآمال السكبار في النهوض بوطننا العزيز .

والله ولى التوفيق .

استخدام التمثيل في العلاج النفسي

(السيكودراما)

للدكتور صموئيل مغاريوس

مدرس الصحة النفسية

بمعهد التربية للعلمين

في هذه الحياة المعقدة ، تشعب بنا الطرق والاتجاهات ، وتتعاقب علينا الأحداث والظروف ؛ فيتغذر أن نقف طويلاً بكل ما نخوض من خبرة ، لنأمله ونحلله ونستبصر به الاستبصار الكافي ... ويترك بعض هذه الخبرات في نفوسنا كثيراً من المخلفات والرواسب وعوائق النمو والتمثيل — كطريقة في العلاج النفسي — يحاول أن يقف بعض الأشخاص عند مواقف الماضي التي تعوق نموهم وحرية تصرفهم في الحاضر . . يقف بهم عند هذه المواقف — عن طريق المسرح النفسي — ليبصرهم بها وبما تخلف عنها من آثار ، أو ليهيئ لهم أن يحيوها من جديد مرة ومرة — وذلك حتى تتخلل ما بها من شحنة انفعالية ، وحتى تفقد تدريجاً قدرتها على إثارة القلق وإشاعة الاضطراب في نفوس أصحابها .

مميزات العلاج باستخدام التمثيل :

والتحليل النفسي يهدف أيضاً إلى الأغراض المتقدمة ، ولكنه يفرغ في قالب لفظي لا يناسب جميع الأفراد . فأغلب الناس يأنس للحركة أكثر مما يأنس للفظ ، وأغلبهم يتبين من إشارات المسرح وتحركات أشخاصه ما لا يتبينه من اللغة المجردة وحدها . (يؤيد ذلك أن الكثرة العظمى من الناس تفضل مشاهدة تمثيلية أو رواية سينمائية على قراءة قصتها) .

« والدراما النفسية ، لذلك من أنجع الطرق في علاج فقدان الذاكرة Amnesia حيث يمد التمثيل المسرحي لعملية تداعي الأفكار Association ومن ثم يسارع

بالمصاب إلى اشتراجه ما غاب عنه من حوادث وأماكن وأشخاص . . وهذا المستوى الجسبي الذي يتميز به التمثيل العلاجي هو الذي يجعل منه وسيلة فعالة سريعة للوصول إلى الاستبصار الكامل Insight الذي هو غاية كل علاج نفسي .

وينفرد التمثيل أيضاً بقدرته على أن يحسم لبعض المرضى عالمهم التخيلي الذي يعيشون فيه ، وعلى إبراز هواجسهم ومخاوفهم الوهمية في صورة مادية ملموسة على خشبة المسرح ؛ فيمكنهم مواجهتها مواجهة واقعية ، والتأثر والانتقال لها — بما يترتب على ذلك من آثار تفرجحية Catharsis ومن استبصار المريض بمشكلاته فالاصطراع معها ومغالبتها . . والعلاج التمثيلي فوق هذا وسيلة لتلافي سلبية المريض في التحليل النفسي الفردي ؛ فإنه يتيح للمريض أن يكون نشطاً ، مبدعاً ، يعبر عن نفسه فوق المسرح تعبيراً تلقائياً حراً ، ويتفاعل مع الموقف التمثيلي ومع أشخاصه — فيتخفف نتيجة لذلك من كثير من توتراته وأسباب الصراع عنده .

ومن مميزات التمثيل في العلاج النفسي أنه يتجنب الصعوبة المعترف بها في الطرق المألوفة للعلاج — وهي صعوبة فطام المريض عند مشاركة العلاج على نهايته ، من علاقة التحويل الوثيقة Transference التي تنشأ بينه وبين المعالج فتكاد تذيب شخصيته في شخصية هذا الأخير .

فهذه الصعوبة لا تكاد توجد في العلاج بواسطة التمثيل ، لسبب توزيع (التحويل) على جميع شخصيات الموقف التمثيلي ، وكذلك لإدراك المريض الصفة التمثيلية لأدوار المسرح النفسي ، مما يعمل على إنهاء التحويل بانتهاء التمثيل واستئناف المريض الحياة العادية .

كذلك يمكن استغلال مواقف المسرح في تدريب المرضى على سبل السلوك الاجتماعي التي تحقق لهم توافقاً مع الناس وتكيفاً مع المجتمع . والدراما النفسية (السيكودراما Psychodrama) تلبيج بهذا لتطبيقات كثيرة ، وتلائم الأفراد من جميع الأعمار والمستويات الثقافية والاجتماعية ودرجات الصحة النفسية .

ويذهب مورينو J. L. Moreno مؤسس طريقة العلاج الدرامي إلى أن الدراما النفسية تختلف آثاراً تفرجحية من أنواع ثلاثة في نفوس المرضى ؛ أولها التفرجج الذي يصيب المشاهدين لأية مسرحية أو قصة سينمائية Catharsis of the Spectator

وقد قال به أرسطو من قديم الزمن ، والثاني التفرّيج الذي يصيب الممثلين في تقمصهم لأشخاص القصة وقيامهم بالأدوار المختلفة Catharsis of the Actor وآخرها التفرّيج الذي يصيب مؤلف القصة أو الكتاب Catharsis of the Author . ذلك إن المريض هو المؤلف والممثل والمشاهد لفصول من مسرحية حياته في الدراما النفسية .

نشأة المسرح النفسي العلاجي :

صاحب فكرة استخدام التمثيل في العلاج النفسي هو - كما أشرنا - مورينو ، العالم النمساوي الأصل الأمريكي التجنس . وقد نبئت بذور الفكرة عندما أقام مورينو في فيينا عام ١٩١١ ما سمي بالمسرح التلقائي للطفولة Children's Theater of Spontaneity وقد أعد الأطفال بأنفسهم هذا المسرح بطريقة بدائية . وتفرّدوا بتقديم قصص من واقع حياتهم وصميم مشكلاتهم الخاصة ، بدلا من تمثيل الروايات المسرحية المعتادة . كان الأطفال يتداولون في فكرة القصة ، ويوزعون الأدوار المختلفة ، ثم ينطلقون في التمثيل التلقائي دون معونة ملقن أو سابق إعداد للحوار . وأحرز هذا المسرح الجديد في نوعه نجاحاً كبيراً ، وحقق لكثير من الأطفال مزايا عديدة ، من أهمها الثقة بالنفس ، والتعبير الحر عن ذواتهم ، والتبصر بأدوار وأحاسيس الشخصيات الاجتماعية التي قاموا بتمثيلها .

وقد تجلّت القوى الإبداعية للأطفال عندما أتيحت لهم حرية التعبير التلقائي . وكان لهذه التلقائية أثرها التفرّيجي الهام في نفوسهم .

فلما انتقل مورينو إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، استغل فكرة التلقائية Spontaneity في العلاج النفسي . وأنشأ في عام ١٩٢٧ أول مسرح علاجي Therapeutic (Impromptu) Theater فكان المريض يمثل على هذا المسرح طرفاً من مسرحية حياته أو حياة مريض من أقرانه ، وكان المرضى والممرضات وبعض المرضى الآخرين يقومون بالأدوار المساعدة التي يطلبها الموقف .

ومنذ أنشئ هذا المسرح العلاجي الأول تطورت فكرة العلاج بالتمثيل وظهرت لها تطبيقات ووجوه استخدام شتى . وقد أسهم في هذا التطور مورينو وتلاميذه - أمثال Barbat, Sarbin, Fantel كما أسهم فيه من المعالجين الانجليز M. Jones , Bierer - وكانت الحرب العالمية الأخيرة ووفرة من أصيب

فيها بصدمة القنابل Shell shock وغيرها من الهزات العصبية النفسية التي تولد عادة عن الحروب . . كانت هذه الحرب هي الحاجة التي تفتقت عنها الحيلة ، والتي ساعدت على نمو هذه الطريقة - الحديثة نسبياً - من طرق العلاج .

الصور المختلفة للعلاج باستخدام التمثيل :

وفيما يلي أهم الصور التي تطور إليها استخدام التمثيل في العلاج النفسي :

١ - يختار المعالج موقفاً من المواقف التي أثرت تأثيراً واضحاً في حالة المريض ، ويحيط إحاطة تامة بتفاصيل هذا الموقف . ثم يطلب إلى المريض أن يعيد تمثيل دوره فيه ، ويعهد إلى بعض المرضى الآخرين والمرضات والمرضين بتمثيل أدوار الشخصيات الأخرى في الموقف بعد أن يشرح لكل منهم طبيعة الدور المطلوب أدائه .

(أما إذا تيسر إشراك الأشخاص الذين وجدوا فعلاً في الموقف الأصلي فإن ذلك يكون مفضلاً من جميع الوجوه) ويتكرر تمثيل الموقف الخاص على عدة أيام حتى يتعوده المريض ، وحتى تتم عمالية (التفيت) والتحل التي بواسطتها يفقد هذا الموقف حدته السابقة وفاعليته كمعصر من عناصر القلق في حياة المريض .

والدrama النفسية بهذه الصورة تهدف إلى الاستزادة من استبصار المريض ببعض المواقف والمشكلات ، عن طريق تلقائية التعبير الحر ، والاستغراق في دور معين ، وتكراره لمرات كثيرة حتى يصل المريض إلى الاستبصار المناسب . وتهدف أيضاً إلى استبصار المرضى الآخرين ممن يقومون بالأدوار المساعدة بمشكلات واحد منهم مما يمد في كثير من الأحيان إلى زيادة استبصارهم بمشكلاتهم الخاصة .

كذلك تفيد المناقشة التي تقوم بين جمهور المرضى من مشاهدي التمثيلية من جانب والمريض صاحب قصتها من جانب آخر . . تفيد هذه المناقشة في تحقيق أغراض تفرجحية عند الجميع ، وفي تعديل كثير من مدركاتهم واتجاهاتهم النفسية .

وبديهي أن العلاج يتطلب في هذه الحالة أن يحيط المعالج إحاطة تامة - كما أسلفنا - بقصة المريض الكاملة . وأن يكون قد توصل - قبل الشروع في التمثيل - إلى بعض الفروض عن العوامل الأساسية في الحالة . وأن يتخير للدrama النفسية المواقف التي تميزها شخات انفعالية قوية والتي تدل الدلائل على أهميتها الخاصة في مشكلة المريض .

وبإيضاح أيضاً أن التمثيل يجب أن يعتمد على التلقائية (لا التلقين أو الإعداد السابق) حتى يتمكن المعالج من دراسة ردود الفعل الأصلية للمريض ، وحتى تتحقق للبريـض فرصة للتفريـج ولزيد من الـامـيـتـيـار .

٢ — وفي استخدام آخر للدراما النفسية ، يستفاد من فكرة الأدوار الضدية Opposites في تعديل بعض الاتجاهات النفسية . فيعهد إلى شخص يتصف بالزعة العدوانية والسلوك المسيطر ، بتمثيل أدوار تضطره إلى الخنوع وأخذ الأمور باللين أو يطلب إلى آخر طابعه الانطواء والخنوع أن يقوم بأدوار تحتاج إلى الدفع والتصرف الإيجابي . والغرض من ذلك أن يخبر الأشخاص المختلفون أنماطاً من السلوك تخالف ما تعودوه ، للحد من بطرفهم في اتجاه ما للدرجة التي تعوقهم عن التكيف الاجتماعي المناسب .

ومن تطبيقات هذه الفكرة أن يطلب إلى مريض أن يقوم بدور رئيسه في العمل ، أو إلى الابن أن يتخذ موضع أبيه في موقف من المواقف التي قامت بينهما . وكثيراً ما يفيد هذا في تفهم صاحب المشكلة لوجهة نظر الطرف الآخر ، وفي تخلصه من تركزه حول ذاته ومن الانانية الشديدة التي تميز كثيراً من المرضى النفسيين وتدفعهم إلى أخذ الأمور من زوايتهم الخاصة وحدها .

٣ — وفي استخدام ثالث للدراما النفسية ، يعرض المعالج على المريض موضوعاً للمناقشة ، يتخيره تخيراً خاصاً بحيث تستثار به عن طريق مناقشته بعض الاتجاهات الجامدة الخاطئة التي يعرفها المعالج عن مريضه ، (اتجاهات دينية أو اجتماعية مبالغ فيها مثلاً) ويستعين المعالج بمن ينتخبهم لاجراء المناقشة مع المريض ، على إتاحة الفرصة لهذا الأخير للتعبير الصريح عن نفسه ، وللإفصاح عن معتقداته واتجاهاته والدفاع عنها . . وفي هذا مجال للتفريج النفسي ، وفيه أيضاً فرصة استماع المريض إلى وجهات النظر المختلفة ، وإدراكه لو هن الأساس الذي بني عليه آراءه المسرفة .

ويجب أن يسجل كل ما يدور من أحاديث ومناقشة على شريط كهربي . ولذلك غرضان؛ الأول أن يتاح للمعالج أن يقوم بالدراسة التفصيلية للمناقشات ليستزيد معرفة بمريضه وليتمكن من تجديد خطواته التالية في العلاج على أساس علمي ، والثاني أن يصبح في الإمكان إعادة الأحاديث على أسماع المريض مع تقديم العلاج ليتأمل المريض

ما سيق أن تملك به من معتقدات واتجاهات ثابتة وليتأكد بنفسه عما أصابه من تجسّن وتقدم .

٤ — ويستخدم المسرح النفسى أيضاً فى تهيئة المريض لموقف يهيئه ويوشك أن يتعرض له فى القريب العاجل — وذلك بتمثيل هذا الموقف والتعود عليه والتدرب على احتمالاته المختلفة . وقد استخدمت الدراما النفسية بهذه الصورة فى معالجة فزع الجنود المسرحين إبان الحرب (ممن سرحوا بسبب المرض النفسى) وتهيئهم لمواجهة أهليهم والإجابة عن تساؤل المعارف والأصدقاء عن الأسباب التى دعت إلى تسريحهم؛ فضلاً عن تخوفهم من مشكلات العودة إلى الحياة المدنية عموماً وفى مقدمتها مشكلة البحث عن عمل جيد .

٥ — ومن التطبيقات الهامة للدراما النفسية ، صورتها المعروفة بالسوسيو دراما Sociodrama وهى الدراما التى تعالج مشكلة عامه لعدد من الأفراد، أو إيديولوجيا أو اتجاهات وجدانية خاطئة مشتركة بين فريق من الناس . وقد نشط العلاج السوسيو درامى فى الحرب الماضية بين الجنود ذى الحالات المتشابهة وكذلك بين المدنيين الذين استبد بهم الفزع من الغارات الجوية، كما قاسوا شظف العيش والكوارث التى تصاحب الحروب عادة .

والواقع إن الدراما الاجتماعية هى أنسب أنواع الدراما النفسية للتطبيق فى الجماعات التى يعيش أفرادها فى ظروف موحدة . ويجب أن تتخذ طريقها إلى المدارس ونوادرى الشبان والشابات وإصلاحيات الأحداث وما شابهها ، كوسيلة علاجية تربوية لحل مشكلات هذه الجماعات وتقويمها ، ووقاية أفرادها من الاضطرابات النفسية التى تنجم عن الهزات والتحوللات الاجتماعية السريعة أو المفاجئة .

هذه هى أهم الصور للعلاج عن طريق التمثيل . وميدانه — كما هو ظاهر — فسيح متعدد الاتجاهات وما زال فيه متسع للتجارب والابتكار . وقد طبق فيما طبق على فاقدى الذاكرة فأصاب فى علاجهم نجاحاً ملحوظاً ، بل لقد طبق مع ضعاف العقول وتدل الدلائل (التي أيدتها تجربتنا الخاصة فى معهد ددة، لضعاف العقول بالاسكندرية) على أن التمثيل قد نجح فى جعلهم يتجاوبون تجاوباً عاقلاً مع المواقف الاجتماعية ، بما لم تنجح به طريقة أخرى . وما يبعث على التفاؤل ويُدشّر بالخير ، أن العلاج

السيكودرامى قد عرف طريقه أخيراً إلى بعض مستشفياتنا المصرية ، مثل مستشفى الأمراض العقلية بالعباسية ومستشفى بهمان الخاص فى حلوان . ونأمل أن يودى نجاح النجارب التى تجرى فى هذه الميادين إلى تعميم هذا العلاج وغيره من أنواع العلاج الجماعى فى مصر .

بقى أن نشير إلى بعض الاشتراطات والاحتياطات التى يلزم مراعاتها فى استخدام التمثيل فى العلاج . وأولها أن الدراما النفسية يجب أن تهدف دائماً إلى تأثير علاجى يشمل الممثلين أنفسهم وجمهور المرضى من المشاهدين لها — وهى فى هذا تختلف عن التمثيل العادى الذى يهدف أحياناً إلى تسلية النظارة ، وقد يلجأ إلى إلقاء المواعظ والحكم الدارجة . وثانى هذه الاشتراطات أن التمثيل النفسى يجب أن يكون تلقائياً حتى يحقق أغراضه العلاجية ، فلا يعتمد على تلقين أو سابين إعداد . (وأما الذين يستشون الدراما النفسية من هذا الشرط ، مثل Jones فى إنجلترا ، فانهم يقرون بأنهم يستخدمون صيغة خاصة من السيكودراما لا يركز العلاج فيها على التمثيل نفسه بل على ما تعقبه من مناقشة جماعية بين جمهور المرضى وصاحب قصة التمثيلية) وأخيراً تجدر الإشارة إلى ما يتطلبه اختيار المواقف السيكودرامية من حذق شديد من جانب المعالج الذى يجب أن يتفادى فشل المريض واحتمال انهياره على المسرح إذا ما دفع مرة واحدة إلى تمثيل المواقف العنيفة المربكة . فالأدوار الأولى التى يعهد بها للمريض يجب أن تكون من الأدوار اللينة التى لا يخشى من تأثيرها الا تفعالى عليه ويجب أن ينجح المريض فى هذه الأدوار الأولى ، ليتشجع على تخطى العقبات التالية ومواجهة مواقف أكثر عنفاً . وقد يحسن فى بعض الحالات أن يتولى شخص آخر القيام بدور المريض فى أحد المواقف . والمرجع فى كل هذا إلى فطنة المعالج وحسن تقديره وخبرته بمريضه وبالعلاج الدرامى .

الإرشاد والتوجيه النفسى فى حالات ذوى المواهب من الأطفال

للاستاذ محمد خيرى حربى

بإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم

تقوم فلسفة الإرشاد والتوجيه النفسى على إعانة الشخص فى أن يعين نفسه وأن يستغل إمكانياته إلى أقصى حد ممكن . وهى تؤمن بقيمة الثروة البشرية وبضرورة الكشف عنها ورعايتها واستغلالها ، وبأن كل تعطيل لها فيه إضاعة لثروة لا تعوض وتعريض لهذه الثروة أن يساء استغلالها فتوجه وجهات منحرفة فوضوح وبالا على المجتمع وكان من الممكن أن تبنى كيانه وتدعمه . وبما لاشك فيه أن كثيرا من الموهوبين فى مصر لا تستغل إمكانياتهم الاستغلال المناسب ولا توجه الجهات الصحيحة ولذلك يضع على هذا الوطن ثروة بشرية طائلة كان يمكن الاستفادة منها بشئ من الرعاية والتوجيه بدلا من أن تتعرض لسوء التوجيه .

ومهمة المرشدين بالنسبة لهذه الثروة لا تقتصر على عملية اكتشافها بل ينبغى أن يعينوا المدرسين على معرفة الموهوبين من تلاميذهم وعلى تزويدهم هؤلاء التلاميذ بما يناسبهم من خبرات تربوية وأن يعاونوهم على إختيار المهن المناسبة والتخلص مما قد تتعرض له شخصياتهم من اتجاهات منحرفة .

ويستطيع المرشدون أن يعينوا المدرسين على تمييز الموهوبين من تلاميذهم وأن يمدوهم بالخبرات التربوية التى يحتاجون إليها وأن يعاونوهم على إختيار مهن مناسبة لهم . هذا والموهوبين من الأطفال (١) هم أولئك الذين يتمتعون بموهبة تقوم على أساس من الوراثة والخبرة ، فهم فى العادة يتكلمون فى طلاقة ويقدمون فى يسر ويفكرون بوضوح . وقد يكون لدى البعض موهبة ميكانيكية أو فنية أو موسيقية أو روائية إلى غير ذلك .. ويتمتع بعضهم بموهبة اجتماعية خارقة للعادة فقدراتهم فى

1. "The Personnel & Guidance Journal" October, 1952.

نواحي مواهبهم قدرة متفوقة ومع ذلك فهم في حاجة إلى إرشاد وتوجيه حتى يمكن استغلال هذا المستوي العالي الذي يتمتعون به استفلا لا سلبيا .

ويخلط الكثيرون بين التوافق والذكاء فكثيرا ما يؤثر حديث الطفل أو أديه أو مظهره في الحكم عليه فيحصل بعض التلاميذ على درجات مدرسية عالية قد لا تؤهلهم لها إمكاناتهم ويهجر البعض الآخر المدرسة رغم استعدادهم الدراسي الممتاز. قد يكون من السهل تمييز الطفل الموهوب من الناحية اللفظية عن طريق اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، فالاختبارات المقننة لها قيمتها في اختيار نوع التعليم الذي يحتاج اليه الطفل والنوع الذي يتوقع نجاحه فيه . ومع ذلك فالاختبارات وحدها لا يمكن الاعتماد عليها في تمييز كل الأطفال الموهوبين ولذلك يحسن الالتجاء إلى وسائل أخرى كالملاحظة والبطاقات الدراسية، فالاختبارات المقننة الموجودة الآن لا تزال قدرتها على تمييز القدرات النقدية والإبتكارية ضعيفة ومحدودة ، ولذلك ينبغي عند تحليل نتائج الاختبارات أن يلاحظ الموجهون أنها قد تتأثر بالمثيرات البيئية كما تتأثر بخبرة الولد في أخذ الاختبارات الموضوعية وتعرض للخطأ في التقدير نتيجة الخطأ في الإدارة أو في التقدير أو للحواجز الوجدانية التي يشعر بها الطفل حين يختبر .

ويمكن ملاحظة دلالات الذكاء عن طريق الصلات اليومية بالطفل وذلك بملاحظة العبارات التي ينطق بها بطبيعته ، وفي هذا أيضا ينبغي أن تقدر ظروف البيئة من مثل فرص الطفل لكي ينصت وأن يشترك في الأحاديث . كما أن هناك دلالات أخرى للقدرات العقلية من مثل القدرة على الابتكار والسرعة في إدراك العلاقات وحب الاستطلاع العقلي والمتعة في القراءة مما ينبغي أن يلاحظه المدرسون من دلالات على الفطنة العقلية . ثم ان اختبارات الذكاء اللفظية لا تميز دائما الأطفال ذوي المواهب الخاصة، ففي مدرسة الفنون في نيويورك تبين أن هناك حدا أدنى من الذكاء ضروري للوصول إلى درجة عالية في التحصيل ولكن تبين أيضا أنه لا يوجد أي ارتباط (١) مباشر بين درجة الذكاء وبين الموهبة الفنية أو الروائية أو الموسيقية . وخير ما ينبغي

1. Strang, Ruth, "Inner world of gifted adolescents"

Journal of Exceptional children, XVI (January 1950)

أن يعمل في هذه الحالة أن تعرض عينة من عمل الطفل على خبير في الميدان للحكم على موهبة هذا الطفل .

هذا ويمكن أن نلاحظ السلوك الاجتماعي الموهوب عند الطفل منذ المرحلة السابقة لدخوله المدرسة وعن طريق الملاحظة المستمرة فترة من الزمن يمكن أن نحكم إذا كان مظهره دائم التفوق في هذا الاتجاه ، ومعنى ذلك أن هناك حاجة إلى دراسات طويلة للأطفال ممن يبدو عليهم حساسية اجتماعية غير عادية في وقت مبكر . وتميز الطفل الموهوب في سن مبكرة من الأهمية بمكان حتى نستطيع أن نعينة على أن يحسن بالمسؤولية تجاه مواهبه وأن نمده بالخبرات التي تجعله يجنى ثمارها أثناء نموه العادي . حقيقة أن الشخصية تنمو في سن مبكرة غير أنها تتعدل خصوصاً إذا تغيرت ظروف البيئة في سن مبكرة ومعنى ذلك أن السلوك الاجتماعي قابل للتعديل ولذلك نجد في بعض المدارس الأمريكية التي قطعت شوطاً كبيراً في رعاية الموهوبين يعنى المرشدون بدراسة بطاقات التلاميذ بانتظام مع ملاحظة درجات الذكاء والتحصيل وغيرها من وسائل الكشف عن الموهوبين ، كما يقومون بسؤال المدرسين عن الموهوبين من تلاميذهم فإذا عثروا على طفل موهوب أنشأوا له بطاقة خاصة تضاف إلى بطاقته العادية ، كما يعمل المرشدون على الاتصال بكل طفل موهوب وبأسرته وبمدرسيه في شأن التوسع في منهجه الدراسي وبذلك وحده يمكن أن نقول أن المدرسة تقوم بواجبها نحو هؤلاء الأطفال .

ويتعرض الموهوبون لمشكلات خاصة فنذ بضع سنوات قام هولنجورث Hollingworth بمقابلة مجموعة من الموهوبين وتجاذب معهم أطراف الحديث حول مشكلاتهم فقال له أحدهم : « إن أمين المكتبة هو مشكلتي فقد طلبت منه كتاباً معيناً عن الكهرباء ، فكان جوابه : « إن هذا كتاب للراشدين ولا يزال أنت صبياً ، ولذلك ينبغي الغاية باختيار أملاء المكتبات ممن أئوا بنفسية الأطفال إنمافا يجعلهم يتجنبون مثل هذا الجواب . ولقد سارت أمريكا في هذا الاتجاه شوطاً بعيداً ونأمل أن تعنى وزارة التربية والتعليم عندنا باختيار الأملاء وإعدادهم . وقد ذكر طفل آخر أن المدرسين هم مشكلته . كما تبين أن مجموعة من الأطفال كانت تشكو من سوء معاملة زملائهم لهم ، فالطفل الموهوب كثيراً ما يشعر بأنه منبوذ ممن هم أقل منه استعداداً من زملائه . وقد شكوا كثيرون من الموهوبين وضعهم في آخر الفصل

وضجرهم من الكتب التي تعطى لهم ومن طرق التعليم ومن عدم إعطائهم المواد التي يميلون إليها .

ونستطيع أن نقول إن عددا لا بأس به من الموهوبين من الأطفال والمراهقين في حاجة إلى توجيه حتى يمكن استغلال قدراتهم استغلالا سليما ، فقد ذكر ترمان أن كثيرا من الموهوبين لا ينجحون في دراستهم ويضيعون وقتهم عبثا فقد أثبتت التجارب أن بكل مدرسة مجموعة من التلاميذ على درجة عالية من الذكاء ومع ذلك يرسبون في مادة أو أكثر وبعضهم يحصل على درجة النجاح فقط ، ولذلك كانت مهمة الموجه النفسي أن يكتشف هؤلاء التلاميذ وأن يساعدهم على أن يبحثوا عن أسباب هذا التخلف بين القدرة والتحصيل وهذا جزء من عملية توجيه النمو النفسي ورعايته عن طريق مساعدة كل فرد على أن يفهم نفسه وأن يدرك مسئولياته تجاه مواهبه .

وهناك من بين الموهوبين عدد لا بأس به في حاجة إلى توجيه حتى يتجنب هؤلاء العناية الزائدة بالأعمال العقلية خصوصا وأن الآباء والمدرسين بل والمجتمع عندنا في مصر بنوع خاص يرفع من قيمة الدراسات الأكاديمية والنظرية مما قد يترتب عليه أن يركز هؤلاء التلاميذ عنايتهم كلها في ميدان واحد من ميادين الاهتمام، ولذلك كان واجب المرشدين النفسيين أن يقترحوا على هؤلاء التلاميذ إضافة بعض المواد العملية إلى مناهجهم الدراسية مثل الفنون والموسيقى والأشغال اليدوية والآلة الكاتبة وغير ذلك من الهوايات العملية ، فهذه النواحي تزود التلميذ بمهارات ابتكارية تفيد في المجتمع وتستغل قدراته المتنوعة وتكسبه خبرات اجتماعية ذات قيمة .

حقيقة إن أغلب الموهوبين من الناحية اللفظية يسهل عليهم عادة أن يقوموا بعملية التوافق الاجتماعي غير أن بعضهم في حاجة إلى معاونة من ناحية العلاقات الاجتماعية مثال ذلك أن بنتاً درجة ذكائها ١٥٠ جاءت تشكو إلى مكتب الإرشاد والتوجيه النفسي في إحدى (١) المدارس الثانوية في أمريكا فذكرت ما نصه :

« حين دخلت الفصول الإعدادية بالمدرسة وجدت نفسي في حيرة من أمرى

(١) حالة من الحالات التي اتصل بها كاتب المقال أثناء دراسته أمريكا (ولم تنشر بعد)

فكيف أساير زملائي ؟ وكانت نتيجة هذه الحيرة أن انصرفت عنهم إلى دراساتي وقراءاتي ، ومن سوء الحظ أن الكتب والقراءة ليست بديلاً حسناً عند الأصدقاء فشعرت بشقاء لا مزيد عليه نتيجة وحدتي وعزلي في السنوات الثلاث الأولى من التحاق بهذه المدرسة . وكلما شعرت بالشقاء انصرفت إلى كتي لأنسي بلواي وهذا من غير شك ليس تصرفاً محموداً لأنه جعلني أكاد أشعر بعدم أتمائي للمدرسة وكنت على وشك أن أصاب بانهيار عصبي .

وحين بدأت دراستي بالفصول الثانوية بهذه المدرسة كان من حسن الحظ أن تدرس لي مدرسة جديدة حاولت أن تعيد الثقة في نفسي وقد نجحت إلى درجة كبيرة - ولو أنه كان ينبغي أن تقوم بدور أعظم - فإني أستطيع الآن أن أدخل في حديث دون أن أشعر بالحاجة إلى الاتزوا . ومع ذلك فلا زلت أشعر بأنه من السهل على أن أتعامل مع المسنين من أن أتعامل مع رفاقي .

وأظن أن كثيراً مما يؤلمني كان يمكن تجنبه لو أن أحداً قد اهتم بأمري في سن مبكرة ، فلو قد حدث ذلك ما شعرت بالقلق أياما وليال خلال السنوات الثلاث الأولى بالمدرسة الإعدادية وأعتقد أن المشكلة كان يمكن حلها بطريقة أسهل وأيسر منها الآن .

وكثيراً ما يصعب على الموهوبين أن يختاروا مهنتهم نظراً لسعة مراكز اهتماماتهم فقد لخص أحد الأولاد^(١) اهتماماته المهنية في العبارات الآتية :

« بدأ لي في سن الخامسة أن أكون طيباً في المستقبل . ولكنني بعد سنوات عدلت عن هذه الفكرة . وأثناء دراستي بالمدرسة الثانوية اكتشفت أنني أميل إلى الكتابة وأستطيع بلا غر أن أقول بأنني أجيد الكتابة . ثم تبين لي بعد ذلك أن مغرم بالعلوم وبخاصة الكيمياء ومع ذلك فإني في أحلام اليقظة كنت أتخيل نفسي روائياً مشهوراً أو كيميائياً يعمل لتخليص الإنسانية من بؤسها وآلامها . »

1. Miriam Pritchard "Total School Planning for the gifted children. "Journal of Exceptional children XVIII, February 1952, P. 146.

فما لا شك فيه أن هذا الولد في حاجة لمن يعاونه على اختيار مهنته حتى لا يضل الطريق وسنظ هذه الأهتمامات الكثيرة فهو وأمثلة في حاجة إلى أن يتعلم كيف يحدد اختياره على أساس قدراته وعلى أساس الحاجة إلى العمل في ميادين معينة ، فإذا اختاروا المهنة المناسبة فإن على الموجه أيضاً أن يعاونه على الاستعداد لدخول ميدان العمل الذي اختاروه ولذلك كان المنهج الصحيح هو الذي يساعد هؤلاء على اختيار المهنة المناسبة في الوقت المناسب للتخصص .

وأكثر من ذلك فهناك مشكلة أخرى يتعرض لها الموهوبون من الأطفال هي مسألة الصراع الذي قد يترتب عليه آثار وجدالية غير مرغوب فيها كما حدث في حالة البنات التي أجمعت شكواها فيما يلي :

« إن الألم يملئني كلما فكرت في مستقبل فأنى تريدني مدرسة إذ ترى أن مهنة التدريس مهنة محترمة وهي تحاول أن ترغمني على احتراف هذه المهنة . ولكنى لأحب الحياة الريفية فأنا أود أن أكون موسيقية ولكنى لا أستطيع أن أبوح لها بذلك وهى تضطرك كلما كُنت جادة . وأنا أكره ضوت ضحكها وأكاد أكرهها حين تحاول أن تفرض على خطتها . والزواج أنى لا أحب أن أكرهها فهى أنى وهى فى الواقع أم طيبة وأنا أحبها بكل إخلاص . وحين أعزف على البيانو أشعر أن الزمن يمر فى سعادة وبأن مستقبلا سعيداً ينتظرني فى عالم الموسيقى » .

وللموهوبين من أبناء الطبقات الدنيا مشا كل خاصة فأسرهم وجيرانهم فى الغالب لا يحترمون مواهبهم وقد يجدون صعوبة فى تمويل نوع التعليم المناسب لهم وأنواع المهنة المناسبة لاستعداداتهم . مثال ذلك أن (١) زنجياً أمريكياً جمع إلى جانب ذكائه الخارق قدوة عظيمة على الابتكار والقيادة وقد ظهرت الناحية الأخيرة فى انتخابه رئيساً لاتحاد الطلبة فى إحدى المدارس الثانوية ، وقد أظهر توافقاً محدوداً أثناء دراسته الابتدائية والثانوية لأنه كان يدرس فى مدارس خاصة بالزواج . ثم خضل على مجنانية تفوق فى إحدى الجامعات الأمريكية فلما التحق بها لم تعترف له بالموهبة فى القيسادة ولذلك انخرط فأصبح زعيماً لإحدى الجماعات غير المعترف بها . وهذه أرسلته إلى أوروبا

(١) حالة أخرى كان للكاتب صلة بها أثناء دراسته فى أمريكا سنة ١٩٥٢، ١٩٥٣

(لم تنشر بعد)

لتمثلها في بعض الاجتماعات العامة . ولما عاد ترتب على زعامته لهذه الجماعة كثير من المشكلات .

ومعنى ذلك أن مواهب هذا الزنحى ولو أنها دفعت به إلى نوع راق من التعليم إلا أن عدم الاعتراف بها قد أدى إلى انحرافه فأصبح لا يشر بالسعادة في عمله كما صار متبرماً بالحياة ساخطاً على أساليبها وقيمتها ، فلو وجه هذا الولد توجيهاً سليماً لاستغل كفاياته نحو حياة شخصية سعيدة واتجاهات اجتماعية سليمة وقد تصادف عدداً قليلاً من الموهوبين في حاجة إلى علاج نفسي، وقد وصف بتلهم Bettelheim (١) إحدى هذه المشكلات الوجدانية المعقدة التي ترجع في الأصل إلى حالة اغتصاب وجداني في المنزل هي حالة في حاجة إلى علاج طويل وعميق يؤدي إلى اظهار الدوافع اللاشعورية إلى حيز الشعور حتى يتمكن الولد من بحثها على أساس عقلي .

هذا وأثناء عملنا في إحدى مراكز التوجيه النفسي الأمريكي أدهشنا أن عدداً من الأطفال الذين أحيلوا إليه قد تجاوزت نسبة ذكائهم ١٣٠ وتبين من دراسة حالاتهم أن عدداً لا بأس به ترجع مشكلته إلى أن المدارس لا تزودهم بخبرات مناسبة لاستغلال كفاياتهم العقلية . مثال ذلك أن ولداً كان قد شغل والديه ومدرسيه فترة طويلة من الزمن ، وكان الأب يؤمن بغيباوة ابنه أما المدرس فإنه قد فشل في إثارة اهتمام التلميذ بعمله المدرسي .

وفي مركز التوجيه النفسي تبين أن نسبة ذكائه ١٤٥ وعلى ضوء اكتشاف هذه النسبة بدأت نظرة الأب والمدرس تتغير نحوه . وبدأ هو يستجيب لاتجاهاتهم الجديدة وبذلك استطاع أن يوجه نموه الاجتماعي اتجاهاً صحيحاً ورضى عنه والداه كما رضيت عنه المدرسة .

ثم إن هناك حاجة شديدة إلى توجيه آباء الموهوبين حتى يتجنبوا نوعين عادييين من السلوك المغالى فيه .

النوع الأول : هو المغالاة في تقدير عمل الطفل بما لا يتناسب مع كفايته الشخصية أما النوع الثاني فهو العناية بتوجيه اهتمامات الطفل الموهوب نحو النواحي العقلية مع اغفال النواحي

1 Paul Witty, "The gifted child". Boston : Heath & Co. 1951, pp. 131-132.

الاجتماعية ظناً منهم أن النمو الاجتماعي للطفل الموهوب عادة محدود وهذا ظن خاطئ وقد ترتب عليه تعرض الموهوبين أكثر من غيرهم لثلاثا يكونوا مقبولين اجتماعيا ولا يرجع ذلك في الواقع إلى الاستعداد الطبيعي للطفل وإنما يرجع إلى أن المحيطين به لا يتوقعون منه نجاحا في هذا الميدان ، وكثيراً ما يستجيب هؤلاء لهذا التوقع

ولذلك كانت مهمة الموجهين النفسيين العناية بعقد مؤتمرات للآباء ووضع برامج لتعليمهم حتى يتيسر لهم فهم الموهوبين من أبنائهم وتزويدهم بالخبرات التي يحتاجون إليها.

وبالإضافة إلى مهمة الموجهين النفسيين التي ذكرناها فإن عليهم واجبا آخر وهو مساعدة النظار والمدرسين على تزويد الموهوبين من تلاميذهم بحاجتهم من الخبرات ، إذ يستطيع الموجهون والمدرسون معاً أن يكتشفوا الطرق التي تعاونهم على سد حاجة الموهوبين من الأطفال إلى أنواع النشاط المناسبة لهم ويمكن الاسترشاد بالاقتراعات الآتية لتحقيق هذا الهدف :

١ — تقسيم الفصل إلى مجموعات يقوم كل منها بما يناسبه من عمل، وطريقة المشروعات تعاون على تحقيق هذه الفكرة إذ يستطيع كل ولد أن يقوم بالعمل الذي يناسبه في تنفيذ المشروع الذي يقومون به متعاونين .

٢ — جعل الواجبات المنزلية من النوع الذي يحتاج إلى مجهود ابتكاري وتنظيم وليس مجرد عمل آلي يقصد منه شغل وقت فراغه .

٣ — منح التلاميذ فرصا كثيرة للمناقشة والحديث وتحمل المسؤولية .

٤ — تزويد المدرسة بأنواع من النشاط الابتكاري والخبرة في الفن والموسيقى والهوايات الأخرى .

٥ — تزويد المدرسة بمشروعات عملية ودراسية تساعد الموهوبين على الكشف عن مواهبهم واستغلالها .

٦ — منح الموهوبين فرصا للعمل مع الراشدين في دراسة المشكلات المحلية وحلها فمن طريق التعليم الفردي والخبرات الاجتماعية يستطيع الموهوبون من الأولاد أن يستغلوا قدراتهم وأن يتعلموا احترام غيرهم ممن يقلون عنهم قدرة وذكاء وأن يقبلوا أنفسهم ويقبلوا غيرهم وبذلك يتم لهم النمو الاجتماعي والنفسي الصحيحين .

أما بالنسبة إلى طرق الإرشاد والتوجيه النفسى فإننا على ضوء خبرتنا النظرية والعملية فى هذا الميدان — أميل إلى تفضيل الطريقة المركزة حول العميل (Client-centered) ذلك أن الموهوبين لديهم منابع غنية داخل شخصيتهم يمكن أن تساعد على التبصر فى حل مشكلاتهم تحت إرشاد موجه يشعرون أنه يقبلهم وبذلك يمكنهم من إعادة التفكير فى مشكلاتهم وحلها .

وخلاصة القول أن الموهوبين فى حاجة إلى توجيه نفسى حتى نعينهم على إدراك قدراتهم فى سن مبكرة وأن نسد لهم حاجاتهم الخاصة وبذلك يمكن أن نساعدهم على استغلال مواهبهم إلى أقصى حد وأن نجنبهم ما قد يتعرض له شخصياتهم أثناء نموها من انحرافات .

أسرار الخبرة في تدريس الفن

للدكتور محمود البسيوني

المدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية

أصبح من الضروري في المواقف التعليمية ، التمييز بين أنواع الخبرات وتكوين معيار لذلك في ذهن المدرس حتى يستطيع أن يذوق خبراته التي يتكهن بنتائج المستقبلية في حياة الطالب ، وما يمكن أن تحدثه من رقي اجتماعي مستمر في هذه الحياة ، أي يضمن التمييز بين الخبرات التعليمية والخبرات غير التعليمية. ويتجه بحثنا في هذا المقال إلى فهم ما ينطوي عليه هذا المبدأ في ميدان التربية الفنية بالتعليم العام .

حاولت التربية الحديثة في الفن الأسس التي كانت متبعة في المدرسة القديمة والتي اشتملت على تدريس قواعد المنظور ، والظل والنور ، وتلقين نسب الأجسام ، وبتدريب التلميذ على الدقة في محاكاة الطبيعة . . . حاولت هذه الاتجاهات ، وضحت بهذه القواعد والتدريبات . ونادت بتركيز الأهمية على التلميذ الذي لابد أن يخبر الأشياء بنفسه ، ويكشف قواعدها وأصولها ويعبر بلفظه الخاصة عما يعي ويحس . يمكن أن تكون فردية . ولقد غالى بعض المتطرفين من أنصار التربية الحديثة في فهم الوضع الثاني وتقبلوه بالتسليم وثاروا على الوضع القديم وأمثاله ثورة تقليدية ثم نسوا الدافع وراءه ، وقلدوا حظ نتيجة لذلك أن كثيراً من النتائج التي وصلوا إليها لاتصل في قيمتها إلا إلى أوضاع تقليدية من نوع آخر ، لانساعد على تكوين الاتجاهات المستقبلية ، وعلى ذلك لزم أن نفهم بالضبط الفكرة الأساسية التي قام عليها هذا التغيير : من فرض القواعد ، إلى اكتشافها تدريجياً عن طريق الخبرة الشخصية . . هذا التحول الذي هو أساس من الأسس الواضحة لضمان استمرار نمو المتعلم في نوع خبرات الفن التي تقدمها له المدرسة .

لا ريب أن القواعد التي كانت تدرس في المدرسة القديمة قد اشتملت على أسس في الرؤية ، وعلى خلاصات من تجارب الماضي ، وكان المتوقع أن يستفاد من دراسته هذه القواعد في مواقف الحياة ، ولكن التلميذ كان يلقن قاعدة الرؤية ، في مستوى

النظر ، أو فوقه ، أو تحته ، وما يطرأ على الأجسام من تغيرات عند إدراكها في أى وضع من الأوضاع الثلاثة . كما كان يلحق دروساً في تدرّج الألوان ، وفي مسقوط الأضواء على الأجسام ، وما يحدثه ذلك من تغيير عند رؤيتها ، ولم يكن تلقين هذه القواعد مقتصر على ميدان الفن فحسب ، بل كان الأساس نفسه متبعاً في تدريس اللغة ، وفي الحساب ، وفي العلوم وغيرها من مواد الدراسة . كان التليذ يستمع إلى القواعد على أنها أشياء منتهية وما عليه إلا استيعابها ، ولكن ما الذى كان يحدث نتيجة للطريقة المتبعة في نقل هذه القواعد للتلاميذ ؟ كان التليذ يتحقق من القاعدة إذا تكررت نفس الظروف التى درسها خلالها ، فهو يرسم المكعب صحيحاً من ناحية المنظور لأنه حفظه وذلك لأن القاعدة درست له عن طريقه ، أما إذا طلب منه رسم منزل أو حقيبة كتب مكعبة أو دولاب فقد كان يرسمه فى الغالب بطريقة بدائية ليس فيها تطبيق لقواعد المنظور ، وكان التليذ فى درس الرسم مثلما كان فى درس العلوم واللغة وغيرهما ، تدرس له مثلاً قواعد اللغة ومحفظها عن ظهر قلب ومع ذلك يكتب موضوعه الإنشائي وكله أخطاء فى القواعد . بمعنى آخر أن القاعدة لم يكن لها أثر فى المواقف الأخرى المشابهة ، أى أن التليذ لم يصل إلى التعميم الذى لو كانت الطريقة صحيحة لكان قد انتقل أثره من الحالة الواحدة إلى كل الحالات المستقبلية التى ينطبق فيها .

هذه القواعد كانت تدرس أيضاً لتلاميذ المرحلة الأولى وهؤلاء لا يستطيعون إدراك لغة الفنانين الكبار فى هذا السن الصغير لأنها فوق مستواهم بكثير ، وهى لغة معقدة لا يأتون بها ، وإذا تركتهم لأنفسهم أخرجوا لك تعبيرات تتم عن اهتمام خاص بالعالم ، واتجاهات غير التى يراد تلقينها لهم .

ماذا كان مصير هذه القواعد إذا . . . ما دامت فوق مستوى التليذ ، ومعزولة عن المشكلات التى يهتم بها ، وما دام لها منطق يختلف عن طبيعة منطقها ! . . . طبعى كان مصيرها النسيان بالطبع كما أنها عندما كانت تعلم كان المدرسون مضطرين إلى فرضها فرضاً ، وإلى استخدام الوسائل التحسفية مع التلاميذ لاستيعابها . ولضمان إخضاع طبيعة التليذ لهذه الأشياء التى لا تتفق مع هذه الطبيعة لكن كل شيء غير متمش مع طبيعة الإنسان لا يدخل ضمن حصيلة بل فى كثير من الأحيان يعوقه من أن يدرك ما كان يصح أن يدركه لو ترك ينمو نمواً طبيعياً تلقائياً بدون عوائق مفروضة

إن مقياس قيمة أى خبرة فنية يتعلبها التليذ فى الرسم أو الأشغال تقاس بما تكونه هذه الخبرة من اتجاهات مصاحبة تؤثر على إدراك التليذ وتفكيره وتذوقه فى المستقبل . فما الذى كانت تحذثه الطريقة القديمة . طريقة تلقين القواعد والأصول وتأكيد قواعد الصنعة التى يألها الكبار ؟ ما الذى كانت تكونه هذه الطريقة من اتجاهات فى المتعلم الناشئ ؟ كانت تؤنس التليذ لأنها تفرض عليه مستويات أعلى بكثير منه وتشعره أنه لا يستطيع أن يصل إليها فيأأس من المحاولة ، كانت كذلك تغلق عليه الجوانب الأخرى من التعبير الذى لا يتقيد فى أصوله بنفس القواعد التى كانت تدرس قواعد المنظور ، والظل والنور الكلاسيكية .

كانت من العوامل التى لا تكون له وجهة نظر تذوقية خاصة يجب أن يكتسبها لتكون عنده أصالة فى التميز بين الأشياء من الناحية الجمالية فحكمنا على هذه الخبرة إذاً هو أنها غير تربوية لأنها حذت من اتجاهات النمو فى المتعلم فلم تكون لديه ميلاً نحو زيادة النمو وممارسة الفن بل كومت لديه ميلاً عكسياً أدى إلى عدم الاستمرار فى هذا النوع من النمو وتجنبه ، وليتساءل مدرس التربية الفنية — كم عدد الذين كانت تدرس لهم مواد الرسم والأشغال فى الماضى وكانوا يحسون بميل نحو مزاولة هذه الفنون فى المستقبل ؟ أو كم عدد الذين بدأوا بشغف فى مزاولتها ثم انتهوا إلى هجرانها وكرهها وعدم الإحساس بقيمتها الاجتماعية ؟ .

كل شىء يتعلبه الإنسان يفتح له آفاق جديدة أو يغلقها عليه ، ونحن نتعلم فى كلاً الاتجاهين : إما الرغبة فى الاستمرار فى الشىء الذى يتعلبه أو الرغبة فى عدم الاستمرار فيه وتجنبه . فإذا كان التدريس من النوع الأول فإن تعلم قيمة فنية واحدة فى درس رسم تفتح المجال أمام المتعلم ليرى العالم المرئى أكثر غنى — يراه أغنى من قبل لأنه رأى فيه هذه القيمة الجديدة التى تعلبها كما أنه يشكل من عاداته واتجاهاته لأنها أصبحت تحمل هذه القيمة ، فلو فرضنا أن صورة فنية عكست على التليذ قيمة النظام . وإدراك معناه ، فإن المتوقع بعد ذلك أن التليذ سينظم درجه وكتبه وملايسه . سينظم حجرة نومه ومكان مذاكرته ، سينضج العالم المرئى لظاهرة النظام التى اكتسبها عن طريق الصورة ، حتى تفكيره ونصرفه سيتأثران بهذا النظام . إذا كان قد تعلم من إنتاجه لصورة فنية معينة العلاقات اللونية المريحة للحواس . فإنه سيبحث بالتالى فى المستقبل عن علاقات من هذا النوع المريح سيبحث عنها عندما يختار رباط الرقبة المناسب للون القميص ، ولونى الرباط

والقميص المناسبين للون البدلة التي يرتديها والخذاء الذي يلبسه . ثم أنه سيبحث عن هذه العلاقة عندما يفكر في لون جدران الغرفة التي يسكنها وتناسب هذا اللون مع لون الأثاث والسجاد ، وهكذا في كل مناسبة حتى ينقلب عالمه الذي يعيش فيه إلى عالم لوني منظم مهذب . وكذلك الحال في بقية القيم ، فكان الخبرات الفنية التي يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه بالمدرسة تتوقف قيمتها على مدى ما تحدثه من تغيير ملازم للفرد في المستقبل ، وهي في هذه الحالة من ضمن العدد التي تعين على رفع مستوى الشخص الذوق والذي يدخل نتيجته كعضو في الأسرة الاجتماعية الراقية . يقول ديوى : إن « كل خبرة قوة متحركة » ويستنتج من ذلك أنه ليس من المستطاع الحكم على قيمة هذه الخبرة إلا على أساس الاتجاه الذي تتحرك نحوه وتتجه فيه وهو يؤكّد ذلك أيضاً في قوله: إن كل خبرة تؤثر تأثيراً أحسن أو أسوأ في الاتجاهات التي تعين على تقرير قيمة الخبرات القادمة بما تثيره من تفضيل أو نفور ، ويجعلها العمل لهذه الغاية أو تلك أيسر أو أشق .

هناك تلميذ يكون ميلاً للقراءة المستمرة نتيجة للذة التي أحس بها في درس من دروس المطالعة . وهناك آخر يتعلم درس فن فيكره كل دورس الفن المستقبلية وكل مدرستها على السواء ، ويغض عينيه في المستقبل كلما واجه صورة أو تمثالاً أو أي عمل فني . على حين أن هناك تلميذاً آخر كون ميلاً نحو ممارسة الفن ، فهو يرسم في الكشكول وفي الكراسات المختلفة وعلى الأرض وفي المنزل وفي الخلاء — وهو يحضر أعماله باستمرار للمدرس ويطلعه عليها ، ويهرب أحياناً من الدروس والأعمال الأخرى ليعرض ما أنتجه على مدرسه . وهذا التلميذ يتتبع باستمرار أعمال التلاميذ الممتازين في هذه الناحية بل وتجده يطوف بالمعارض في أوقات فراغه . . هذا مظهر من مظاهر استمرار الخبرة في الفن . والأصل فيه أن التلميذ استطاع أن يتغلب على مشكلة فنية أحس بها ، وتغلبه هذا عليه شيئاً جديداً استطاع أن يزاوله في موقف جديد يحل فيه مشكلة جديدة وهو في كل مرة يشعر أنه في تزايد ، وأنه أصبح شخصاً آخر غير الشخص الأول ، فكان الخبرة المربية هي التي تدفع صاحبها إلى ممارسة الخبرات في المستقبل والخبرة غير المربية هي التي تغلق عليه كل السبل ، وتؤثسه وتجعله غير راغب في الاستمرار في مزاولة نوع النشاط الذي كان يزاوله وهي بالتالي لها قيمة ضارة في نموه . هناك إذاً نوعان من الظروف : ظروف تساعد على استمرار الخبرة وبالتالي على نمو المتعلم ، وظروف أخرى توقف هذا الاستمرار وتحد

بالتالى من نمو المتعلم . فما هى تلك الظروف التى لا تساعد على الاستمرار فى الخبرة الفنية وما هى الظروف الأخرى التى تساعد عليه ، لقد وجد بالتحليل أن العوامل الآتية لا تساعد على استمرار الخبرة الفنية وأغلبها يرجع إلى طريقة المدرس فى التدريس ، وعلى انتقائه لمادة الدرس ، وتقده للتلاميذ وهذه العوامل هى :

١ — عدم بناء الدرس الجديد على تحليل نتائج الدرس السابق ونقدها بقصد معرفة المحاسن واتخاذها كنقطة بداية فى الدرس الجديد واكتشاف العيوب وتلافيا مستقبلًا .

٢ — ترك نتائج كل درس ناقصة دون استكمال فهذا لا يجعل الخبرة الواحدة تستكمل شروطها وعلى ذلك فإن عدم استكمالها لا يجعل التلميذ يكتسب منها أقصى ما يمكن أن تعطيه ، وعلى ذلك فانتقاله من نتيجة ناقصة إلى أخرى من نفس النوع هو فى الحقيقة انتقال من خبرة ناقصة إلى أخرى مماثلة وهذا لا يتوفر فيه عامل الاستمرار .

٣ — إلقاء دروس تمثل موضوعات روتينية سبق أن عالجها التلميذ وبدون استثارة من وجهة نظر جديدة ، أو بدون إلقاء ضوء جديد عليها فى هذه الحالة ينتجه التلميذ إلى تكرار رموزه ومحفوظاته التى تعود أن يرسمها فى كل درس دون تفكير أو ابتكار لما يتناسب من الأشكال مع الموضوع فى حالته الجديدة ، ويعتبر ما يعمل به التلميذ فى هذه الحالة نوعاً من الركود .

٤ — ترك الحرية المطلقة للتلميذ لاختيار الموضوع الذى يرغب فيه والخامة التى ينفذهها دون أن يكون للمدرس وجهة نظر نافعة موجهة ويتبع ذلك تقبل كل ما ينتجه التلميذ بدون نقد أو تحليل .

٥ — تشجيع التلميذ غير الواقعى تشجيعاً مبنياً على تكرار كلمة حسن وجيد وعظيم فى المواقف التى يشعر فيها بالفشل . أو على العكس : إثبات همته المستمر سواء أصاب نجاحاً أو لم يصب ، فى كلتا الحالتين لا تنجبه خبرة التلميذ إلى النمو ، ولا يثق بالتشجيع عندما يسمعه وهذا بدوره لا يدفعه إلى الأمام .

٦ — إخضاع التلميذ المستمر لتدريبات آلية لا يشعر بحاجة إليها ، وازدياد هذه التدريبات على نسبة الخبرات الابتكارية ، فهذا يعود التلميذ الباردة وعدم التبصر ويقبل فيه الحساسية .

٧ — تشجيع التلميذ بطرق غير مباشرة على النقل الآلى وتغليب هذا على الجوانب الابتكارية .

٨ — عدم وجود تحد معقول فى الدروس بالنسبة لقدرات التلاميذ وذلك بأن تكون الموضوعات المختارة فوق أو أقل من مستواهم بكثير ، فالدروس الأولى تؤنسهم والثانية تجعلهم يستهترون وفى كلتا الحالتين لا يوجد استمرار بنائى فى النمو .

٩ — إصلاح المدرس لرسم التلاميذ بيده مستخدماً لآزماته الخاصة : كأن يضع لونا معيناً لكل مشكلة لونية ، أو يرسم رأس إنسان أو طائر بطريقة خاصة ، فيحفظها التلاميذ ويكررونها بدون تفكير فى رسومهم .

١٠ — عدم شعور التلميذ بلذة مصاحبة فى أثناء إنتاجه الفنى فهذا يؤدى به إلى الخمول ويجعل عمله كشيئاً وملاً .

١١ — دراسة أشياء خارجة عن حياة التلميذ ومعالجتها بطريقة سطحية كأن يطلب من التلميذ عمل قناع لا يحس بوظيفته ، أو كأن يطلب منه استخدام حبات العدس والأرز فى زخرفة جسم ما — هذه أشياء لا يحس التلميذ بدافع لها وهى غير مرتبطة بمشاكل الحيوية .

١٢ — فرض القواعد على التلميذ بدون أن يفهم أسبابها ومسبباتها وبدون أن يسمح له باكتشافها كنتيجة لمزاولة الخبرة فهذا يجعل التلميذ غير قادر على استخدام هذه القواعد فى الخبرات التالية .

كل هذه العوامل المتقدمة تخلف ظروفاً بالنسبة للتعلم من شأنها أنها تعوق نموه فى المواقف المستقبلية وتجعله لا يقبل على الخبرات الفنية ، ويترتب على ذلك عدم وجود أثر لها فى حياته . ليس الغرض من تدريس الفن فى التعليم العام إخراج الفنان المحترف الذى سيتخذ من الفن وسيلة لكسب عيشه ، ولكن الفكرة هى تكوين الحساسية الفنية ، حساسية الذوق والابتكار فى كل مواطن ليستطيع أن يستخدمها فى كل ما يعمل . وقد رأينا أثر الفن على كثيرين من الذين نبغوا فى نواح مختلفة ، وقد مارسوه لا كهنة أصالية بل مارسوه لأن خبراتهم السابقة فيه دفعتهم إلى الاستمرار فى هذا النوع من الخبرة : فحمود سعيد الفنان المصرى المعروف كان مستشاراً قضائياً .

وروينز كان سفيراً سياسياً لدولته ، وتشرشل لم تله السياسة عن أن يزاول الرسم كلها سمحت له الفرصة . ودارون ذكر في كتاباته أنه كان يود لو أتيحت له الفرصة في أن يعيش حياته من جديد أن ينظم لنفسه قترات يقرض فيها الشعر ويزور خلالها المعارض الفنية أسبوعياً حتى لا تعطل بعض حواسه الهامة عن تأدية وظيفتها . وقد رأينا في عصر النهضة أن الفنان لم يتخصص في فرع من الفروع كما هي الحال في العصر الحديث بل كان مثالا ومصوراً ومعمارياً وقسيساً ومهندساً ومخترعاً . رأينا ذلك في شخصيات مايكل انجو وليس وناردو دافنشي ويرو دلا فرانسيسكا . فالخبرة عندما تكون حية تدفع صاحبها إلى الإستمرار في مزاوتها بصرف النظر عن المنهل الذي سيتخصص فيه ويكتسب منه عيشه . وعلى ذلك فأسكى نضمن عملية الإستمرار في الخبرة الفنية ينبغي الإستفادة من العوامل المتقدمة وبالإضافة إلى ذلك فإن أمام المدرس عدة وسائل يستطيع تجربتها مع تلميذه عندما يجد أن خبرته قد توقفت ولم تأخذ سبيلها إلى النمو البنائي في الخبرات التي تملكها ، فالمدرس يستطيع أن يعالج جمود الرسوم التي يرسمها أحد تلاميذه بإحدى الطرق الآتية :

أ - بتغيير الخامة التي ألفها والتي جعلته يكون عادات جامدة نحوها .

ب - بتغيير نوع الموضوعات التي درج عليها التلييد ، أو تقديمها له من زاوية فنية جديدة .

ج - بتقديم التلييد للطبيعة عندما ينضب خياله وتقل حيلته .

د - بعرض أعمال الفنانين التي تتناسب مع المشاكل التي يعالجها التلييد بقصد تحديه فنيا وفتح إمكانيات جديدة للنمو أمامه .

إذا كان ذلك ، مع ما سبق ، هو التوجيه الذي سيراعى ، فإن من المتوقع أن خبرات التلاميذ ستسير إلى ما هو أنضج وأكثر عمقا . والفكرة الرئيسية هي أننا لا بد أن تقدم الهواء كلما قربت الجذوة من الإنطفاء لكي تأخذ سبيلها في الاشتعال أو نقدم الغذاء كلما اكتشفنا الجوع لئلا يمتد الكائن الحي في حياته ونمائه . إن طبيعة الإنسان تسعى إلى النمو ومعنى النمو هو السير من خبرة إلى خبرة أعمق ومن هذه إلى غيرها أعمق منها . وكل إنتاج فني يقدمه تلميذ مهما أجاد فيه لا بد أن يكون مقدمة لإنتاج آخر أعمق منه وهذا الأخير إلى ما هو أعمق وأعمق — تلك سنة الحياة ولا بد لنا من أن نسير على هديها .

نظام التعليم في إنجلترا *

للاستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقلوب

(أولاً) تطور التعليم في إنجلترا :

لقد تطور التعليم في إنجلترا في السنوات الأخيرة تطوراً سريعاً .. ويرجع الفضل في هذا التطور إلى قانون تنظيم التعليم الذي أقره البرلمان الإنجليزي سنة ١٩٤٤ . والإنجليز يعتبرون هذا القانون أبعد التشريعات أثراً لأنه يحدد بداية عهد جديد من الإصلاح في التعليم كان وليد رغبة قوية طالما نادى بها الشعب الإنجليزي منذ أمد طويل .

ولكي نعطي القارئ فكرة واضحة عن نظام التعليم في إنجلترا نذكر فيما يلي أهم التطورات التي أدت إلى إصدار قانون سنة ١٩٤٤ :

١ - قانون ١٨٧٠ :

صدر في سنة ١٨٧٠ قانون التعليم الإلزامي الذي أصبح بمقتضاه التعليم الأولي حقاً لكل فرد من أفراد الشعب ... وتم إنشاء هيئات رسمية منتخبة تشرف على هذا النوع من التعليم وتدير شؤونه من ميزانية خاصة تجمع من الضرائب المحلية .

وقد كان صدور هذا القانون خطوة أولى في سبيل النهوض بالمدارس الأولية

* هذه أول مقالة من سلسلة مقالات عن نظام التعليم في إنجلترا، وقد تيسر للكاتب دراسة هذا النظام أثناء زيارته لإنجلترا صيف هذا العام (١٩٥٥) .

إذ كانت جميع هذه المدارس قبل صدوره تابعة للكنيسة ، وكانت حالتها سيئة للغاية سواء من حيث المباني ، وقلة المعدات ، وعدم صلاحية المدرسين .

٢ — قانون ١٩٠٢ :

أصبح التعليم الثانوي بمقتضى هذا القانون حقاً لكل فرد . . كما تم إلغاء الهيئات الرسمية المنتخبة ، وإنشاء سلطات إقليمية أصبحت نواة للحكومات المركزية الموجودة حالياً . . وأعطاه القانون حق الإشراف على جميع أنواع المدارس بما فى ذلك المدارس الثانوية التى بدأت فى الانتشار ، ولكن عددها كان من القلة بحيث لم يكن يتسع إلا لحوالى ١٥ ٪ ممن كانوا يتعمون مرحلة التعليم الأولى . . ولحل هذه المشكلة فكر فى إحداث بعض التعديلات فى خطط بعض المدارس الأولية ومناهجها لتصبح قادرة على الإبقاء على التلاميذ حتى سن الرابعة عشرة ممن لم تقبلهم المدارس الثانوية .

٣ — سنة ١٩٢٦ :

تزايدت مشكلة التلاميذ الذين يعجزون عن اللحاق بالمدارس الثانوية وأصبحت الحاجة ملحة إلى إيجاد حل لهم بعد أن فشلت المدارس الأولية فى تهيئة نوع التعليم الملائم لسنهم . . ففكر فى سنة ١٩٢٦ فى إنشاء نوع جديد من المدارس أطلق عليه (المدارس الأولية الراقية) يلتحق به التلاميذ والتلميذات الذين يعجزون عن اللحاق بالمدارس الثانوية ، وعلى الرغم من أن هذه المدارس قد أصابت بعض التوفيق إلا أنها عجزت عن حل هذه المشكلة إذ ظل الناس ينظرون إليها كأنها مدارس أولية .

٤ — قانون ١٩٤٤ :

وظلت المشكلة تزداد تعقيداً ، وأصبحت الحالة ملحة إلى إصلاح شامل . . وجاء هذا الإصلاح سنة ١٩٤٤ بصدر القانون الذى يعتبره الإنجليز — بحق — حجر الزاوية فى النهوض بالتعليم هذه النهضة الشاملة التى يعتزون بها ، ونستطيع أن نلخص أهداف هذا القانون فيما يلى :

[١] تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لكل مواطن في التعليم .

فقد شمل القانون أفراد الشعب جميعاً وأنواع المدارس على اختلاف مراحلها وانفتح الطريق أمام المواهب الفطرية ، فأتيحت الفرصة لكل فرد كي يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وامكانياته من رقى ونمو عادى وروحى .

[ب] توجيه التعليم نحو اعداد المواطن القادر على تحمل مسئوليات الحياة ، وذلك بتنميته نمواً متكاملًا تباح له فيه فرص النمو في جسمه وفكره وروحه ونفسه وكل فرص اكتساب المهارات المناسبة لتكوين المواطن المستنير الذى أعد للحياة بنجاح في بيئته قادراً على رفع مستوى الحياة فيها بالتعاون مع غيره من الأفراد ، وبهذه المناسبة نص القانون على أن يكون حضور الأطفال الملزمين اجبارياً إلى المدرسة بعد أن كان يكتفى بالزام أولياء أمورهم بتعليمهم قدرأ كافيأ من القراءة والكتابة ومبادئ الحساب .

(ثانياً) مراحل التعليم :

يسير التعليم فى ثلاثة مراحل أساسية :

١ مرحلة التعليم الإبتدائى :

وتبدأ من سن ٥ سنوات حتى سن ١١ سنة وهذه المرحلة تنقسم إلى مرحلتين فرعيتين :

[١] مدرسة صغار الأطفال Infant Sch. من سن ٥ إلى سن ٧ .

[ب] د الأطفال Junior Sch. د د ٧ إلى سن ١١ .

ويسبق هذه المرحلة مدارس الحضانة التى يدخلها الأطفال من سن ٣ سنوات إلى سن ٥ .

٢ - مرحلة التعليم الثانوى :

وتبدأ من سن ١١ سنة وتشمل :

[١] المدرسة الثانوية النظرية Grammar Sch .

[ب] د الفنية Technical Sch. د

[ح] د الحديثة Modern Sch د

نظام التعليم في إنجلترا

١٨	المرشدون	١٨	١٨
١٧		١٧	١٧
١٦		١٦	١٦
١٥	معلم	١٥	١٥
١٤	معلم	١٤	١٤
١٣	معلم	١٣	١٣
١٢	معلم	١٢	١٢
١١	معلم	١١	١١
١٠	معلم	١٠	١٠
٩	معلم	٩	٩
٨	معلم	٨	٨
٧	معلم	٧	٧
٦	معلم	٦	٦
٥	معلم	٥	٥
٤	معلم	٤	٤
٣	معلم	٣	٣
٢	معلم	٢	٢
١	معلم	١	١
١٨	المرشدون	١٨	١٨
١٧		١٧	١٧
١٦		١٦	١٦
١٥	معلم	١٥	١٥
١٤	معلم	١٤	١٤
١٣	معلم	١٣	١٣
١٢	معلم	١٢	١٢
١١	معلم	١١	١١
١٠	معلم	١٠	١٠
٩	معلم	٩	٩
٨	معلم	٨	٨
٧	معلم	٧	٧
٦	معلم	٦	٦
٥	معلم	٥	٥
٤	معلم	٤	٤
٣	معلم	٣	٣
٢	معلم	٢	٢
١	معلم	١	١

٣ - تعليم الراشدين Further Education

وتشمل مرحلة التعليم التي تلي التعليم الثانوي وتتضمن :

- [أ] الكليات الفنية : مثل كليات اعداد المعلمين والكليات الصناعية والزراعية .. الخ .
[ب] المعاهد المسائية : لتثقيف الناس في مناهج مختلفة في أى علم أو فن وهذه المعاهد تشبه مراكز الثقافة الشعبية عندنا في مصر .

[ج] خدمة الشباب : وتشمل نوادي الشباب الرياضية والاجتماعية وتشرف عليها السلطات الاقليمية والهيئات الخيرية .

[د] الكليات الريفية : وهي لاتزال في دور الإنشاء والفرض منها أن تكون مراكز تعليمية يذهب إليها الشباب يوماً في كل أسبوع بعد الفراغ من المدرسة للاستزادة من ثقافتهم المهنية .

(رابعاً) مدارس الحضانة :

ازداد الاهتمام بهذه المدارس بعد أن أثبتت الأبحاث التربوية الحديثة أن السنوات الأولى من حياة الطفل لها أكبر الأثر في تكوين شخصيته وأخلاقه وعاداته وتعمل هذه المدارس على أن توفر للطفل حياة سعيدة تكون بمثابة انعكاس لليوم السعيد الذي يجب أن يحياه الطفل في منزله . . . ولهذا زودت هذه المدارس بكل ما يمكن أن تهيم للطفل من أسباب السعادة والمرح .

وقد زونا من هذه المدارس مدرستين يعدان من أحسن مدارس الحضانة بانجلترا هما :

(1) Chestnut Avenue Nursery Sch. Exeter.

(2) Parlmerston St. Nursery Sch. Manchester.

وتسير خطة الدراسة في هاتين المدرستين على التالي :

٩ صباحاً - وصول

التفتيش الصحي على الأطفال - استبدال الملابس وترتيبها - نشاط حريشمل :
الموسيقى ، الأناشيد ، الألعاب ، الرسم ، الأشغال .



إحدى مدارس الحضنة

١٠ صباحاً - تناول اللبن والبسكوت .

قصص ، تمثيلات .

١١ صباحاً - غسيل ، تمشيط الشعر

زيت سمك .

ترتيب الحجرات وتنظيمها والاستعداد لتناول وجبة الغذاء

والمعاونة في اعداد الموائد .

١٢ ظهراً - تناول الغذاء

عصير البرتقال

غسيل الأيدي والأسنان .

١٢,٤٥ بعد الظهر - راحة .

٢,٣٠ بعد الظهر - استيقاظ ، غسيل ، تمشيط

لبن .

٣ بعد الظهر — نشاط حر كالصباح .

٣,٤٥ بعد الظهر — ترتيب الهندام والاستعداد للانصراف .

ومن المشكلات التي تواجه التعليم الآن في إنجلترا قلة عدد مدارس الحضانة فنذ خمس سنوات كان نسبة من يذهب من الأطفال من سن ٣ سنوات إلى سن ٥ إلى هذه المدارس ١ ٪ فقط ، ولهذا تكونت أخيراً بإنجلترا جمعية مدارس الحضانة The Nursery Sch. Association وهي جمعية ناشطة أهم أغراضها العناية للإكثار من إنشاء هذا النوع من المدارس وقد نجحت إلى حد كبير ، فارتفعت النسبة هذا العام للأطفال الذين يدخلون دور الحضانة إلى ٣ ٪ وهذه المدارس بالمجان ولا يدفع فيها الأطفال شيئاً .

(خامساً) — المدارس الابتدائية :

كلمة عامة عن المدارس الابتدائية في إنجلترا :

حدد قانون سنة ١٩٤٤ مهمة التعليم الابتدائي بأنه تعليم يلائم حاجات الأطفال الصغار ، وكان أهم تغيير جوهري أحدثه هذا القانون قضاءه على المدرسة الأولية نهائياً والارتفاع بمستوى الباقي منها إلى مستوى المدارس الابتدائية القديمة .
وأهم ما تتميز به المدرسة الابتدائية في إنجلترا ما يأتي :

- [أ] توفر الحماسة : فكل من تلقاه في المدرسة سواء الناظر أو المدرس أو التلميذ مقبل على عمله متحمس له ، وفي كل فصل من فصولها يسود الشعور بالهدف كما يعلم كل فرد فيها علم اليقين موضوع العمل الذي يقوم به كما يعرف القصد منه .
- [ب] الشعور بالطمأنينة : تتميز المدارس بأنها مطمئنة لا يسودها أى قلق شاعرة بقيمة عملها تمضي فيه لا تعوقها زيارة أى زائر مهما كان .

- [ح] شخصية المدرسة : تمتاز المدارس في إنجلترا بأن لكل منها شخصيتها المستقلة فكل مدرسة منهجها الخاص وخصتها الدراسية ومواعيدها ونشاطها وطريقتها الخاصة ، وأهم من هذا كله فإن لكل مدرسة ما تحرص على بقاءه والاحتفاظ به

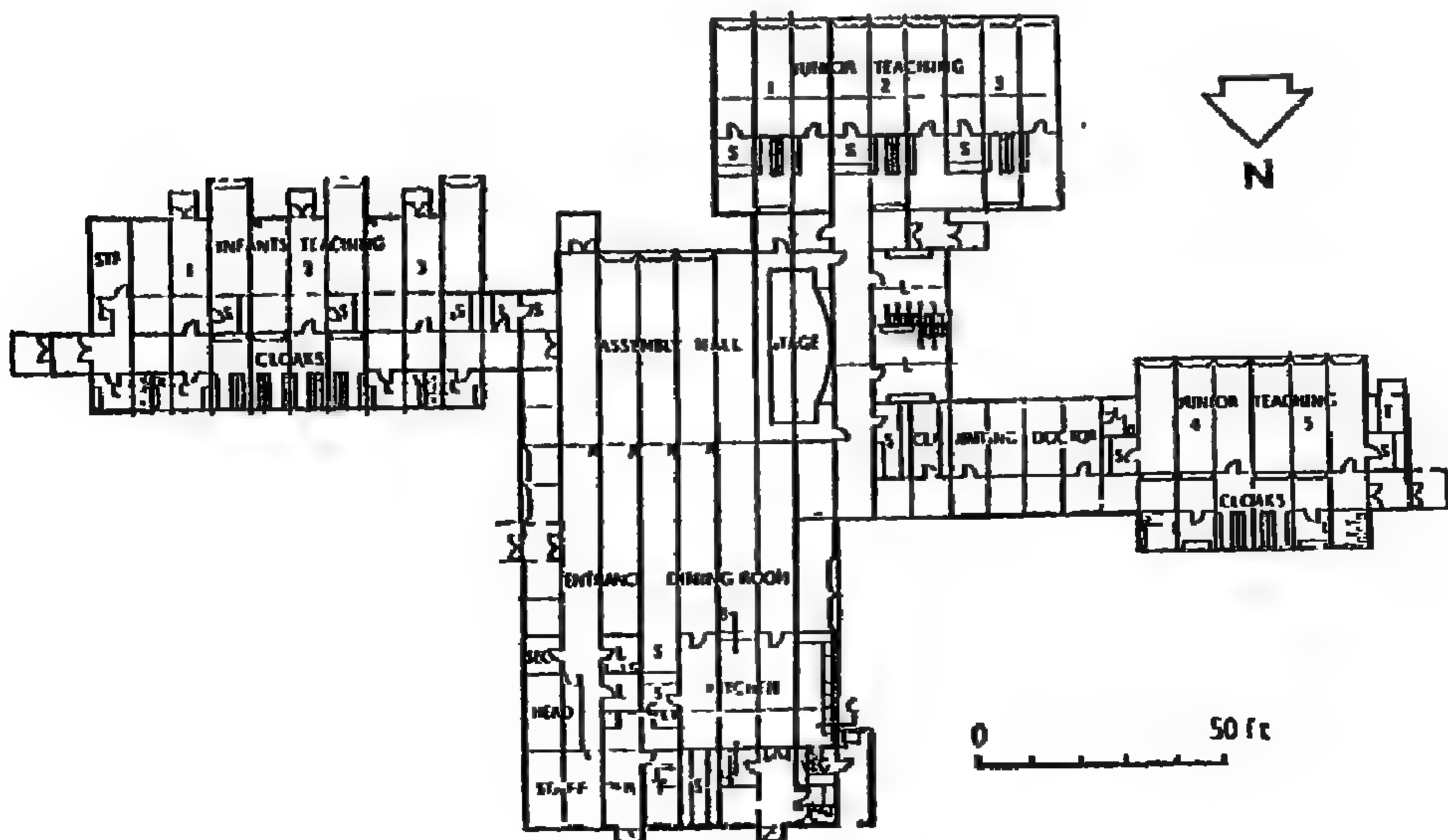
الا وهو مستوى مثلها العليا هذه المثل تستطيع أن تتبينها بمجرد أن تدخل المدرسة وهذه المثل هي التي تكون شخصية المدرسة وروحها.

[و] الشعور بالسعادة : يحس كل من يدخل المدرسة الانجليزية لأول وهلة أن السعادة تشع بين جوانبها ، فناظر المدرسة سعيد بمدرسته ، قضى فيها مدة طويلة ولا يفكر في أن يفارقها . والمدرس مطمئن في عمله آمن على مستقبله لا يشكو ولا يتبرم ، والتلميذ سعيد بمدرسته قد اتخذ من مدرسته صفيه الأمين .

[هـ] شخصية التلميذ : تدرك المدارس في إنجلترا وظيفتها على اعتبارها أصبحت شيئاً أكثر من مجرد أداة للتعليم فهي تتيح الفرصة للتفاعل الاجتماعي عن طريق مساهمة الأطفال الإيجابية في حياة الجماعة كوسيلة مشرة لتنمية شعور الفرد بمسؤوليته حيال المجتمع . كما تعمل على غرس الآداب الاجتماعية عن طريق المساهمة في إقامة الحفلات على اختلاف أنواعها ، ولهذا يسترعىك عندما تدخل المدرسة أن تجد أطفالها يلقونك ببشاشة ويمطرونك بوابل من أسئلتهم ويتحدثون إليك بطلاقة تعجب بها .

٣ ـ مباني المدرسة الابتدائية :

كانت المدارس الابتدائية قبل صدور قوانين ١٩٤٤ وخصوصاً ما كان منها تابعاً



مبنى لمدرسة ابتدائية حديثة

للسلطات الدينية مهمة اهمالا ملحوظاً ، فكثير من مبانيها كان غير صالح ، ولهذا عمدت المناطق التعليمية منذ ذلك التاريخ إلى رسم سياسة بعيدة المدى في إنشاء مباني جديدة لهذه المدارس ، وقد تم بالفعل إنشاء عدد كبير جداً منها ولا زالت المناطق تعمل جاهدة على تنفيذ هذه السياسة في كل عام ، ومن المعروف أن وزارة التربية الانجليزية تساهم في ٦٠ ٪ من تكاليف هذه المباني وتحمل المناطق الجزء الباقي ، وقد حدث تجديد شامل في مباني هذه المدارس فاختلفت من المباني المشتملة على أكثر من طابق واحد كما اختلفت الطرقات الطويلة وأصبح الاتجاه إلى استغلال كل مساحة ممكنة لصالح التلميذ .

والرسم المرفق يعطى صورة مبسطة عن المدرسة الابتدائية الحديثة في إنجلترا ويتبين من الرسم مايلي :

[أ] أن معظم المدارس الابتدائية الآن لا يزيد عدد فصولها عن ٨ فصول .

[ب] كل فصل يلحق به مخزن خاص يحفظ به ما يحتاج إليه الفصل من أدوات رسم أو أشغال أو خرائط أو وسائل إيضاح أو لعب أو خلافة .

[ج] يلحق بكل فصل من فصول صفار الأطفال (من ٥ إلى ٧) دورة مياه خاصة به ويلحق بكل فصلين من فصول الأطفال (٧ إلى ١١) دورة خاصة .

[د] يوجد بوسط المبنى صالة كبيرة للاجتماعات تستعمل في الحفلات والسينما .. الخ .

[هـ] يطلى كل فصل بطلاء ذي لون مميز له .

٤ — الأثاث :

١ — المقاعد : تعنى المناطق عناية تامة بتزويد المدارس بالأثاث اللازم لها وقد اختلفت التخوات التقليدية نهائياً من الفصول وحل محلها ترايبزات ذات أدراج لكل تلميذين واحدة ولكل تلميذ كرسي خاص به، وهذه الترايبزات والكراسي تساعد المدرس على تشكيل فصله حسب الظروف التي يقتضيها درسه فإذا اتخذت طبيعة الدرس العمل في مجموعات صفت المقاعد كل ثلاثة أو أربعة متجاورة ، وفي دروس الاذاعة

تصف المقاعد على شكل حدوة وفي بعض الدروس الأخرى تصف رأسية أو دائرية ... الخ .

ب — السيورات : تتجه المدارس الحديثة إلى استخدام سيورات مصنوعة من صنف خاص من الزجاج وتنطلي باللون الأخضر مع استخدام الطباشير الأصفر .

ج — الاذاعة : من أنجح الوسائل التربوية الحديثة في مدارس إنجلترا الآن الاذاعة المدرسية وقد أصبحت جزءاً هاماً من خطة الدراسة في كل فصل ولهذا تجد أن كل فصل في كل مدرسة حتى المدارس ذات المباني القديمة مزود بجهاز لهذه الاذاعة .

د — مكتبة الفصل : كل فصل مزود بمكتبه بعضها متحرك على هيئة دولاب يمكن تحريكه بسهولة من مكان إلى آخر وبعضها مثبت في جدران الفصل وله زجاج متحرك . والملاحظ أن المكتبة الانجليزية حافلة بكتب الأطفال الصالحة لجميع الأعمار ابتداء من سن سنتين ، ولهذا تجد مكتبات الفصول عامرة بعدد لا حصر له من هذه الكتب التي تشجع الأطفال على الاستفادة منها .

هـ — جدران الفصول : أغلب جدران الفصول مزودة بنوع من الورق المقوى أو الفلين المضغوط بلون الجدران داخل إطارات يستطيع التلاميذ استخدامها في تعليق ما يريدون من صور فتحتفظ الجدران بروقتها ونظافتها .

و — ساعة الفصل : لكل فصل ساعة ذات جرس كهربائي يذبه أو توماتيكيا عند بدء ونهاية الحصة .

هـ — الكتب والأدوات :

تسير أغلب المناطق التعليمية على طريقة مبسطة في تزويد المدارس بما يلزمها من كتب وأدوات كل عام وهذه الطريقة تتلخص في الآتي :

١ — تقوم المنطقة بعمل مناقصة عامة (وهذه المناقصة تستمر صالحة في بعض المناطق من ٣ إلى ٥ أعوام) ثم تعمل بعد تفرينها على درج أسعار من يرسو عليه العطاء في كشف ترسل إلى المدارس .

ب - يحدد لكل مدرسة مبلغ هو في الغالب بالنسبة للمدرسة الابتدائية جنيه لكل تلميذ ، فالمدرسة التي عدد تلاميذها ٢٠٠ تلميذ يخصص لها ٢٠٠ جنيه وهذا المبلغ يتولى الناظر في حدوده تزويد مدرسته بما تحتاج إليه من كتب وأدوات على أن يخصص للكتب ٧٥ ٪ من المبلغ والباقي للأدوات .

ح - يقوم الناظر بتأليف لجنة من بعض المدرسين تتولى طلب ما يلزم المدرسة من كتب وأدوات من أى مكتبة يختارونها من المكتبات التي رسا عليها العطاء .
و - بعد توريد الكتب والأدوات المدرسية يوقع الناظر على الفواتير المرسلة من المكتبة ويرسلها للمنطقة للصرف .

٦ - التغذية :

من أهم ما تفخر به المدارس الانجليزية الآن نظام التغذية ، والتلميذ في المدرسة الابتدائية يتناول وجبتين :



١ - وجبة اللبن : وتقدم لكل تلميذ بالمجان في تمام الساعة العاشرة من كل صباح .

ب - وجبة الغذاء : وتقدم في الظهر وهي وجبة مطهية يدفع التلميذ عنها حوالى ٧ بنسات (حوالى ٢٨ ملياً) وهذا اثنى تكاليف الطعام نفسه وتقوم السلطات المحلية بدفع باقى التكاليف من وقود إلى أجور الطباخين ومساعدتهم .

والانجليز يعلقون على هذه الوجبة أهمية كبيرة من ناحية أنها تعطى لأطفالهم وجبة صحية مناسبة فيها كثير من الخضروات والفواكه حتى يتعود الأطفال من صغرهم على تناولها ، وهذه الأهمية ناشئة من أن الانجليز أنفسهم يعلمون أن غذاءهم العادى فى مجموعه غير مناسب من وجوه عدة .

وكل من قارن بين الوجبة المدرسية والوجبة العادية التى يتناولها التلميذ عادة يجد الفارق الواضح بينهما ويعلم لماذا تفخر المدارس عن حق بهذه الوجبة .

هذا والمدرسة الحق فى إعفاء من ترى أنه لا يستطيع دفع ثمن هذه الوجبة من تلاميذها أو إعفاء البعض الآخر من نصف ثمنها حسب مقدرة التلميذ المالية .

وبهذه المناسبة يجب أن نوضح أن ناظر المدرسة لادخل له على الاطلاق بعملية التغذية . وقد سألت مرة أحد مراقبى المناطق فى هذا فقال أن ناظر المدرسة عندنا يدير المدرسة ولا يفهم مطعمها والمسئول الأول عن عملية التغذية هو الطباخ وتسير العملية من الناحية الإدارية كما يأتى :

١ - تقوم المنطقة بعمل مناقصة عامة للأغذية .

ب - يقوم المتعهد الذى رسا عليه العطاء بتوريد ما يلزم للمدرسة ويتولى الطباخ ومساعديه (وهما اثنان غالباً) باستلام الأصناف دون حاجة إلى حضور الناظر أو أى مدرس .

ج - يوقع الطباخ على الفاتورة باستلام الأصناف ويرسلها للمنطقة التى تتولى حساب المتعهد آخر كل شهر .

٧ — نظام النقل :

١ — لا تجرى أى امتحانات لصغار الأطفال من سن ٥ إلى ٧ .

ب — بالنسبة للأطفال من سن ٧ إلى ١١ يجرى لهم اختباران - اختبار في نهاية كل فترة لأن السنة الدراسية في المدارس الانجليزية تحتوى على فترتين :

فترة من أول سبتمبر حتى أواخر ديسمبر (ثم يمنح التلاميذ الإجازة الصيفية وقدرها ٦ أسابيع) ويلاحظ أن المدارس تمنح كذلك إجازة ٣ أسابيع في عيد النيروز .

والمقصود بهذه الاختبارات معرفة قوة التلميذ ليتمكن وضعه في المجموعة المناسبة له وليس القصد منها رسوب التلميذ في فرقته ومع ذلك فإذا رأى المدرس أن نتيجة الاختبار جاءت مخالفة لما يعتقد أنه أخذ برأى المدرس، ونتيجة لهذه الاختبارات ولرأى المدرس يقسم التلاميذ إلى مجموعات حسب قواهم .

وأحب أن أشير هنا إلى نقطة في غاية الأهمية وهي : أننا خلال زيارتنا للمدارس في شهر يولية سواء كانت إبتدائية أو ثانوية وجدنا كل هذه المدارس قد انتهت من إعداد كشوف التلاميذ في الفرق المختلفة للسنة الجديدة كما انتهت من عمل جداول المدرسين وتزويد المدارس بالكتب والأدوات وكل ما تحتاجه المدرسة في السنة الدراسية الجديدة .

٨ — نظام اختيار التلاميذ للمدارس الثانوية :

من المشاكل التي لا تزال تشغل بال رجال التربية في انجلترا اختيار التلاميذ الذين يصلون إلى سن الحادية عشرة لأنواع المدارس الثانوية المختلفة . فلا يزال الآباء يحرصون على إلحاق أبنائهم بالمدارس الثانوية النظرية لأنها أضمن طريق للوصول إلى الجامعة وقد أدى هذا كما جاء بتقرير نقابة المعلمين بإنجلترا نشرته من سنوات إلى أن المدارس الإبتدائية قد أدى بها التنافس في سبيل إلحاق تلاميذها بهذه المدارس إلى الانحراف عن أداء مهمتها الأساسية من تربية أبنائها التربية الحقة، وقد يكون للمدارس الإبتدائية بعض العذر لأن الآباء أصبحوا يحكمون على مستوى المدرسة

الإبتدائية بمقدار عدد التلاميذ الذى ينجح منها للحاق بالمدرسة الثانوية النظرية .

ونظام اختيار التلاميذ للمدارس الثانوية النظرية يختلف فى كل منطقة عنه فى الأخرى، وقد درست النظام المتبع فى أكثر من ثلاثة مناطق مختلفة وأعتقد أن أحسن هذه النظم هو النظام الذى تسير عليه منطقته بدفورد وهو يسير كالآتى :

تكلف المنطقة أحد البيوت أو المؤسسات التربوية المشهورة بعمل اختبارات مقننة تشمل ٣ أنواع من الاختبارات: اختبار ذكاء واختبار فى اللغة الانجليزية واختبار فى الحساب . وكل من هذه الاختبارات يحتوى على ١٠٠ سؤال تقريبا والزمن المحدد له ٤٥ دقيقة ثم تسير الاختبارات فى المراحل الآتية :

١ - عندما يصل التلميذ إلى سن ١٠ سنوات وفى أول سبتمبر يعطى الاختبار الأول فى الذكاء .

ب - بعد مضى ٣ شهور من نفس السنة أى فى نوفمبر يعطى اختبار ذكاء آخر وفى نفس الوقت يعطى اختبار فى الحساب وآخر فى اللغة الانجليزية وتسجل نتائج هذه الاختبارات جميعا .

ج - فى السنة الثانية أى عندما يصل سن التلميذ إلى ١١ سنة تعاد عليه الاختبارات بنفس النظام السابق .

د - تسجل نتائج هذه الاختبارات الثمانية ويلاحظ أنها أجريت فى أربع حالات مختلفة وفى فترات متباعدة .

هـ - تكلف المدرسة بكتابة تقرير عن كل تلميذ (فى سن ١١) ويطلب منها ترتيبهم حسب كفايتهم (Order of merit) وأمام كل تلميذ رأى المدرسة فى فى الحاقه بالمدرسة الثانوية النظرية .

و - إذا نجح التلميذ فى الأربع اختبارات الأخيرة تقرر قيده بالمدرسة الثانوية النظرية مهما كانت نتائج الاختبارات الأربعة الأولى .

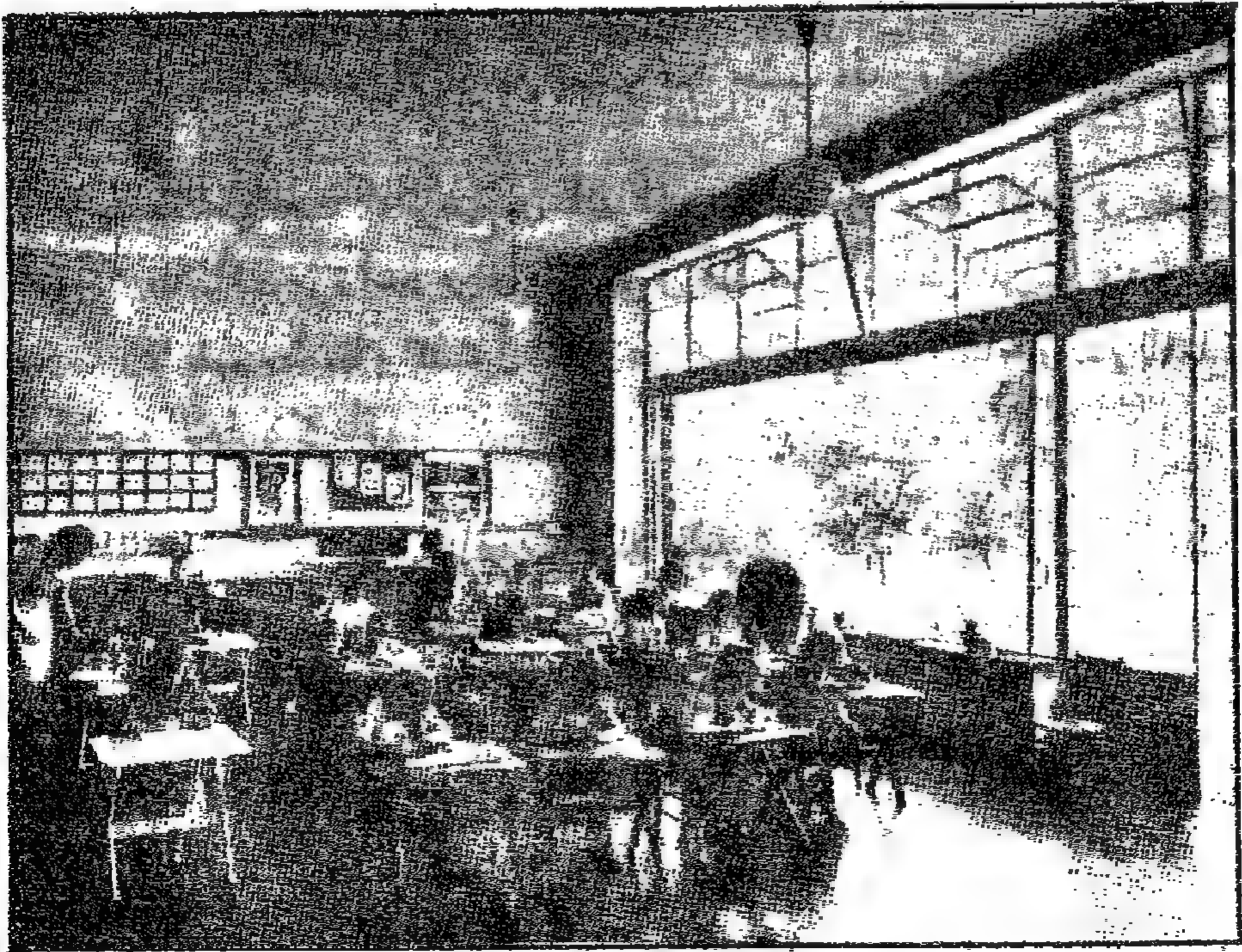
ز - وإذا كانت نتيجته فى الأربع اختبارات الأخيرة غير مرضية وكان رأى

الناظر في جانب التلميذ يرجع إلى الأربع اختبارات الأولى ، فان كان ناجحا فيها قيد وإلا صرف النظر عنه .

ز — يجوز إعادة الاختبارات للمرة الثالثة اذا اضطر أحد التلاميذ لعدم حضور إحدى الاختبارات السابقة بسبب المرض أو أى عذر قهرى .

ح — إذا اعترض ناظر المدرسة بعد كل هذا على نتيجة تلميذ ألفت لجنة خاصة لاختباره شفويا .

ط — يجوز عندما ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية الحديثة ويصل سنه إلى ١٣ سنة ويظهر تقدما محسوسا ويؤيده ناظر مدرسته بتقرير فى صالحه أن يعقد له اختبار يؤهله للانتقال إلى المدرسة الثانوية النظرية .



تعليم الطبى فى إحدى المدارس الثانوية الحديثة

تجربة في تدريس منهج البيئات

للسنة الأولى الثانوية

للبيدة ثريا حبيب

المدرسة بمدرسة الجيزة الثانوية للبنات

بدأ العام الدراسي ولم يكن الكتاب المدرسي قد وصل بعد، وأخذت أبسط أمام تلميذاتي منذ الدرس الأول موضوعات المنهج واتجاهاته ، فبدأن يدركن أنه يتعلق بدراسة أنماط الحياة البشرية في بيئات تختلف عن بيئتهن ، فوجدت في نفوسهن هوى وميلا شديداً للتعرف على حياة الشعوب في جهات بعيدة عنهن فطلبت منهن أن يتعاون في الحصول على مادة دروسهن — وبما لا شك فيه أنهن عجزن بادية الأمر بعض الشيء لهذا التكليف الذي لم يعهدنه من قبل ، فلم يكن يخطر ببالهن أن المعاونة الحقة في تحصيل المادة من جانبهن يعتبر من الأمور الممكنة ، واسكنهن ما لبثن أن أحسن أن في مجرد اقتراح عليهن مثل هذه المعاونة معنى الثقة بهن وبقدرتهن على بذل الجهد والتعاون . فبدأن يظهرن تدريجياً دورهن في إشعارى بأنهن عند حسن ظني بهن وفي مقدورهن أن يساهمن بقسط وافر من تحصيل مادة دروسهن .

تقسيم العمل على التليذات :

تناقشت أنا وتلميذاتي في وسائل تنفيذ ما اتفقنا عليه واتهيئنا إلى تقسيم موضوعات المنهج بين الفصول الستة بحيث يتخصص تليذات كل فصل في دراسة نمط من أنماط الحياة البشرية وبذلك يصبح العمل موزعاً سهلاً ميسراً ، وبعد ذلك تركت الحرية التامة لكل فصل كي يختار البيئة التي يرغب في دراستها وما يتعلق بهذه الدراسة من جمع الصور والعينات والمعلومات . وبعد مناقشة وتفكير تم توزيع البيئات على النحو الآتي :

تخصص الفصل الأول في دراسة البيئة الساحلية .

د الثاني د بيئة الصحراء الجليدية .

د الثالث د الصحارى الحارة .

تخصص الفصل الرابع في دراسة بيئة المراعى الحارة (السفانا) :

» » » الخامس » » » الغابات الحارة .
» » » السادس » » » الباردة .

بدأت تلميذات كل فصل يحددن جوانب العمل المطلوب منهن ثم يرسمن خطة كاملة للتنفيذ ، وقد استلزم الأمر تقسيم أنواع النشاط عليهن كل على حسب ميلها ورغبتها ، فقد كان واضحاً لهن منذ البداية أنهن مسئولات عن جمع معلومات وحقائق عن البيئة التي تخصصن في دراستها ، كذلك جمع صور وعينات ورسوم توضح أفكارهن وتركت الحرية لكل تلميذة داخل فصلها كي تتضمن إلى إحدى المجموعات الآتية :

المجموعة الأولى وتقوم بعمل لوحات تمثل حياة السكان .
» الثانية » برسم مظاهر الحياة النباتية والحيوانية .
» الثالثة » الخرائط وعمل التوزيعات .
» الرابعة » بعمل أنموذج مكبر يمثل البيئة .
» الخامسة » بجمع عينات تمثل منتجات البيئة .
» السادسة » بزيارة المفوضيات ومكاتب السياحة .
» السابعة » بكتابة أبحاث صغيرة عن مختلف مظاهر الحياة .

ولم يكن هذا التقسيم صعباً فقد كان من حن أية تلميذة أن تقوم بنشاط آخر غير نشاط المجموعة التي تنسب إليها إذا آمنت في نفسها القدرة على بذل المعونة في ميدان آخر غير الميدان الذي تساهم فيه ما دام الجميع يهدفن إلى غاية واحدة .

الخطوة في دور التنفيذ :

سار العمل في أول العام الدراسي سيراً حثيثاً ثم اتسعت خطواته رويداً رويداً ولعل العلة في ذلك أن مثل هذه الطريقة كانت جديدة عليهن كما أن الثقة بأنفسهن كانت لا تزال في مرحلة طفولتها ، إذ كنت ألحظ أنهن يخشين النقد والتجريح من الزميلات كلما أتينا بشيء جديد سلكن في إتقانه وخاصة أن نقد التلميذات لم يكن نقداً للبناء في كثير من الأحيان أي لم يكن منزهاً عن الرغبة فقط في التجريح الذي تبعشه مجرد المنافسة الفردية التي تزكي روح الحمق والغيرة بين التلميذات ، حتى جاء الوقت الذي

أدركن فيه أن طبيعة العمل الجمعي الذي يهدف إلى غاية واحدة يحتاج إلى جهود متكافئة متآزرة متعاونة بعيدة كل البعد عن روح الهدم والمنافسة التي لا طائل منها . ويمكن تلخيص خطوات التنفيذ فيما يلي :

١ - الحصول على المعلومات :

طرقت التليذات أبواباً عديدة للحصول على المعلومات التي تمكنهن من كتابة تقرير واف عن يثتهن ثم لتحويل فصلهن إلى ما يشبه المعرض الذي يعطى الجو العام للبيئة، فأتين بكل ما استطعن الإتيان به من كتب عربية تعالج موضوعاتهن ثم قمن بزيارات ورحلات للمفوضيات والسفارات ومكاتب السياحة للحصول على مطبوعات وصور، فأقبلت أقلية على مساعدتنا وأحجمت الغالبية عن تقديم يد المساعدة لنا .

ولجأنا إلى إدارة السينما نطلب أفلاما تعالج موضوعاتنا فأمدتنا بقائمة من الأفلام العديدة التي تخدم منهجنا، فطلبنا بعضاً منها ولكن أحلامنا تبخرت حينما علمنا أن المنطقة لا تمتلك إلا فيلماً واحداً يعالج بيئة واحدة أو جزءاً من بيئة وهو فيلم عن حياة الاسكيمو. أما الأفلام الباقية فقليل إنها موزعة على مناطق أخرى في أنحاء متفرقة من الجمهورية والسبيل إلى الحصول عليها محفوف بالعقبات إذ أن الوزارة دأبت (كما قيل لي) على أن تشتري نسخة واحدة من كل فيلم تتخاطفه المناطق وتحاول كل منطقة أن تحتفظ بما يصارح من أفلام .

واتجهت إلى إدارة المدرسة أطلب مساعدتها لنا في شراء ما نحتاجه من صور وكتب ولم أجد من السيدة المربية الفاضلة ناظرة المدرسة سوى كل تشجيع . وقد استطعنا بما أمدتنا به من مال شراء صور كبيرة تمثل حياة الشعوب في البيئات المختلفة وأخرى صغيرة لمختلف أنواع الحيوانات والطيور، ثم قمنا بشراء بعض المراجع الأجنبية ووقفت اللغة الأجنبية عقبة في سبيل استفادة التليذات من هذه الكتب استفادة مباشرة لذا اضطررت إلى ترجمة فصول أو بعض من فصول من كتب مبسطة تناسب مستوى التليذات.

ثم قامت التليذات بغريلة المعلومات المختلفة التي نوصلن إليها من مصادر مختلفة متباينة فكسدن ينبذن جميع ما كتبته قبل أن يطلعن على التراجم من المصادر الأجنبية وشعرن بشعور من الازدراء لمعظم المراجع العربية لأنها لم تشبع شغفهن ورغبتهن في

التعرف على مختلف مظاهر الحياة داخل بيئتهم فأقبلن على المراجع الأجنبية التي وجدت فيها بعض ما كان يشعرن بالحاجة إلى معرفته .

ولن يفوتني في هذا المجال أن أشكر أولياء أمور الطالبات الذين جعلوا مشكلتنا مشكلتهم فأقدموا على مساعدتنا بشتى الوسائل والطرق . فمنهم من صحب إبنته إلى مكاتب السياحة وغيرها من الهيئات بحثاً عن المعلومات ، ومنهم من أمدنا بمعلومات مستمدة من خبرة شخصية نتيجة لزيارة مباشرة ، ومنهم من أرشد إبنتنا إلى كتاب أو مقال أو ساعدها في ترجمة بعض صفحات . وباختصار فقد كانت مساعدات أولياء الأمور في جميع الحالات نافعة وقيمة .

٣ — تحويل الفصل إلى معرض يعطى الجوال العام للبيئة:

صحب جمع المعلومات من المصادر الأصلية وجه آخر من أوجه النشاط وهو محاولة إبراز هذه المعلومات على شكل صور ورسوم ونماذج توضح حياة السكان في البيئات الأخرى ، والدور الذي يقوم به كل من الرجل والمرأة من السعى وراء الرزق وكفاحهم مع الظروف الطبيعية ومظاهر اتصايرهم على هذه الظروف ووسائل استغلال بيئتهم بدائية كانت أو معقدة ومدى نجاحهم أو اخفاقهم في هذا الاستغلال - بيئتهم . نباتاتهم الطبيعية وزراعاتهم - حيواناتهم المستأنسة والوحشة - مساكنهم وملابسهم وما كلهم ومشربهم مما يوضح مظاهر النشاط في البيئات المختلفة ، كما قام عند منهم برسم خرائط توضح مواقع الأقاليم التي تتضمنها البيئات .

وقامت التليذات بمهمة تزيين فصولهن بالصور والرسوم والخرائط والنماذج حتى منتجات البيئة فقد حاولن عرضها بشكل جذاب على رفوف ثبتت بالفصول المختلفة وبذلك تحول كل فصل إلى معرض يعطى الطابع العام للبيئة التي تمثلها .

وقد تنافست الفصول في هذا المضمار تنافساً هادئاً أول الأمر ثم أصبحت المنافسة حامية الوطيس لأنهن في تزاور مستمر من فصل لآخر ملاحظات نشاط مجموعتهن ونشاط المجموعات الأخرى ناقدات لغيرهن ولأنفسهن حريصات على أن يتصدر فصلهن الفصول الأخرى . وكما أعجبنى كيف تتفنن تليذاتي في تجديد الثوب الذي يعرضن فيه معلوماتهن ، فهذه زهرية عليها منظر أسكيمو آيب بصيده ، وهذات طبق نخاري عليه منظر راع سوداني يدفع بماشيته أمامه — وغير ذلك من الابتكارات الفنية

اللطيفة التي خرجت بالمعلومات من نطاق الجفاف إلى نطاق الحياة والحيوية والذوق الجميل .

ولن أبالغ إذا ذكرت أنه مامر أسبوع واحد بدون تجديد في مختلف أنواع الصور والرسوم . وقد ألهم جواس الفصول المختلفة تشجيع باقي المدرسات هن إذ قد لفت نظر حضرات الزميلات نشاطهن فأخذن يقارن بين أعمال الفصول المختلفة ويذكرن همهن بالتعليق والنقد .

وقد كانت التلميذات حريصات على أن يشعرتن بقدرتهن على العمل والإنتاج وبذوقهن الحسن في تزيين الفصول وكما كان الموقف حرجا حينما تلهجن تلميذاتي بالقرب من فصولهن في أوقات الفراغ، فقد كان من العسير على الإفلات من الحاحهن بضرورة دخول الفصول لأرى الجديد والتجديد — وفي الواقع لقد استطاعت الطالبات تدريجيا تحويل فصولهن إلى ما يشبه المعارض التي تعطى الأجواء العامة للبيئات التي يدرسونها — ولا يسعني في هذا المجال إلا أن أقدم شكرى لزميلتى مدرستى التربوية الفنية بالمدرسة اللتين عاونتا معاونة فعالة ولم يرضوا علينا بوقت أو مجهود إلا بذلته عن طيب خاطر فلولاهن لما استطاعت الرسوم والصور أن تطبع بطابع فني جميل ولما استطاعت الفصول أن تكتسب ذوقا حسنا في تزيينها .

ويسرنى أن أنوه بروح التعاون والتسامح التي نمت تدريجيا بين التلميذات بإدراكهن أن العمل ينسب لهن كجموعة أكثر منهن كأفراد . وكثيرا ما كنت ألاحظ مساعدة تلميذة لزميلتها في اتمام عمل بدأتها الأخرى لأنها آتست في نفسها القدرة على اتمامه أكثر من زميلتها — بل لقد اتسعت عاطفة التلميذات رويدا رويدا . وكثيرا ما لاحظت نوعا من التعاون بين أفراد الفصول المختلفة فقد سادت وخاصة في أواخر العام الدراسي — روح من التسامح والتسامي بين أفراد الفصول المختلفة لأنهن شعرن أنهن جميعا يسرن في طرق عديدة توصل إلى هدف واحد موحد وهو دراسة منهجهم دراسة صحيحة واستيعاب مادته استيعابا حسنا .

وقد تم هذا النوع من النشاط بالرغم من أن امكانيات المدرسة لم تسمح بتخصيص حجرة للنشاط الجغرافي لذا فكثيرا ما كنت أطفل وتلميذاتي على حجرات حضرات المدرسين الأوائل لتنجز أعمالنا .

٣ — أحاديث التلميذات لزميلاتهن :

قام كل فصل قرب نهاية العام الدراسي بكتابة تقرير واحد عما حصله من معلومات وخبرات، وتوليت مراجعة هذه التقارير وتصحيحها واستكمال ما ينقصها وإعادة صياغة بغض أجزائها، ثم اقتدب كل فصل عدداً من التلميذات ينوب عن باقي المجموعة لعرض ما وصل إليه من معلومات وخبرات على تلميذات الفصول الأخرى وقد استمر هذا النشاط أكثر من ثلاثة أسابيع .

وبدأ موسم الأحاديث وكان يتناوب على الفصل الواحد عدد من التلميذات لا يقل عن خمسة يمثلن الفصول الأخرى وكانت شخصيات المتكلمات تتغير من فصل لآخر إذ كان من المستحسن ألا تستأثر طالبة واحدة بالأحاديث في باقي الفصول دون غيرها من الزميلات، لذا فتمد كان هناك عدد من المتحدثات ينوب عن الفصل الواحد ويتغيرن من فصل لآخر .

وخشيت بادىء الأمر فشل هذه الأحاديث نتيجة عبث المستمعات وصخبهن لأن المتحدثات تلميذات لامدرسة ونتيجة لتهيب المتحدثات لمثل هذه المواقف ولكن منذ بدأنا الحديث الأول أدركت خطأ توقعي لإخلال المستمعات بالنظام، ولست بمبالغة أنهن قد أنصتن لزميلاتهن أكثر مما كن ينصتن لى فقد تتبعن كلامها بإذان صاغية حريصات على ألا تفلت منهن شاردة ولا واردة، ولا عجب في ذلك فإن مجرد تضيير شخصيه المتكلمة من مدرسة إلى تلميذة يحدث نوعاً من الجدة والتشويق يسترعى الانتباه — كما كانت التلميذات في شوق ونهم لمعرفة مدى ما حصلت الزميلات في الفصول الأخرى ثم كان لطرافة ما تحدثن به أثراً في اجتذاب انتباه التلميذات لأنه يتعلق بحياة الناس من بيئات تختلف عن بيئتهن .

أما موقف المتحدثات فما لاشك فيه أن منهن من وجدت نوعاً من الحرج وتلعثمت وتصيبت عرقاً حينما بدأت تنكلم لأنها أحست برهبة الموقف حينما ساد السكون الفصل في انتظار وتوقع لسماع ما سوف تتحدث به هن، ولكن هذا التوتر كان لا يلبث أن يزول في معظم الأحيان حتى إذا بدأت المناقشة التي تعقد عادة بعد انتهاء الأحاديث كانت تسترد المتحدثات هدوء أعصابها لأن الفصل كان يسوده نوعاً من الألفة والمناقشة الهادئة المبنية على الرغبة في المزيد من المعرفة. ولم يكن دورى في هذه المناقشة سوى

دور المنظم — وكانت تنهال في العادة على المتحدثة عـدد وافر من الاستفهامات والاستفسارات وحيثئذ كانت تشعر المتحدثة بأنها الوحيدة في المجموعة التي تستطيع أن تجيب على هذه الاستفسارات وهذا يكفي لإكسابها الثقة بالنفس .

أبرز ما حققته الطريقة :

لقد حققت الطريقة أهدافا متنوعة إلى جانب الهدف التقليدي وهو تحصيل ما يتضمنه منهجهم من معلومات وخبرات نذكر من هذه النواحي ما يأتي :

- ١ — اشتراك التلميذات في نواحي النشاط المختلفة كل حسب ميلها واستعدادها .
- ٢ — تعاون التلميذات في سبيل تحقيق هدف واحد .
- ٣ — نمو ميل شديد عند التلميذات نحو التعرف على حياة السكان في الجهات الأخرى من العالم .
- ٤ — اعتماد التلميذات على أنفسهن في تحصيل المعلومات من مصادر مختلفة والشعور بتلك المسؤولية .
- ٥ — اكتساب معلومات حية وخبرات مفيدة تختلف كثيرا عن معلومات الكتب الجافة .
- ٦ — نمو روح الصداقة والتقدير والارتياح عند التلميذات نحو الشعوب الأخرى
- ٧ — نمو القدرة على الحكم الصحيح على الأمور، فتد أصبح في مقدور التلميذات نتيجة للقراءات التي قمن بها أن يميزن بين الفث والسمين وأن يتعرفن تدريجيا على كل ما لا يتمشى مع روح المنهج .
- ٨ — نمو الذوق الفني لدى التلميذات وذلك في أثناء قيامهن بتزيين فصولهن ومنافستهن في هذا الميدان .
- ٩ — تحمل الفشل بروح عالية وبذل الجهد حتى آخر الشوط — إذ اعترض طريق التنفيذ الكثير من العقبات والصعوبات فكان يستسلمن في البداية لليأس كما أن عدم تقدير معروضاتهن في معرض نصف السنة جعلهن يشككن من سلامة الطريق الذي يسلكنه ؛ إلا أن تشجيعي المستمر لهن جعلهن يعتدن مقابلة الصعاب بصدر رحب والفشل بروح عالية تستلزم إعادة بذل الجهد والمضي في الطريق حتى آخر الشوط .

اقتراحات :

- ١ - تزويد مكتبات المدارس بالمراجع والكتب المناسبة للتليذات .
- ٢ - تشجيع التأليف والترجمة في ميدان الجغرافية الاجتماعية .
- ٣ - تزويد المدارس بأجهزة للعرض السينمائي وإيجاد مراكز في كل منطقة مزودة بالأفلام المناسبة .
- ٤ - العمل على تخصيص حجرات داخل المدارس لمختلف أنواع النشاط .
- ٥ - الاتصال بالمفوضيات والسفارات ومكاتب السياحة للتفاهم معها في إعداد كتيبات مناسبة للتليذات باللغة العربية عن حياة الشعوب التي تمثلها .
- ٦ - مضاعفة العناية بأمر الإذاعة المدرسية .
- ٧ - العمل على إيجاد معرض دائم للكتب المدرسية والمراجع ومعينات التدريس في كل منطقة .
- ٨ - جعل متخصصين في كل مادة في المعارض حتى لا تستبعد الخطط الجديدة في المواد المختلفة .

التحايل لإنجاح فنون الأطفال

للاستاذ مساعد الخادم
المدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية

لا يخفى على أحد الطريقة القديمة التي كان يتبعها مدرس التربية الفنية في حث التلاميذ على النقل أو الاقتباس من أعمال الكبار ورسومهم ، أو تشجيعهم على الشف في بعض الأحيان واستغلال جملة وحدات من مصادر مختلفة في تكوين صورة أو تكملة أجزاء من رسومهم ، وإرشادهم إلى طريقة خاصة في التظليل وتبسيط الخطوط أو تدرج الألوان ومنهجها .

ولقد بطلت فعلاً معظم هذه الوسائل ، فلا تصادفها إلا في حالات نادرة جداً .

ولكن هذا لا يعني أن أثر المدرس وتحايله لإخراج أعمال التلاميذ في الصورة التي يرغبها قد انتهى ، وأن جميع ما نشاهده من رسوم الصغار تعبير فطري صادر عن تلقائيتهم .

فقد كشفت الدراسة والفحص الدقيق أن أثر المدرس في تلاميذه يتخذ مظهراً جديداً حسب ما يتفق مع الذوق العام ، فإذا كان الرأي العام يتطلع إلى الفنون البدائية والفطرية فن السير أن يحول دفة الإنتاج نحو هذه الاتجاهات الفنية فيرسم تلاميذ المدارس جميعاً ما يشبع هذه الرغبات ويتفق معها .

وتدخل المدرس في أعمال تلميذه الذي قد ينقل صور الكبار ويشفها أو يرسم صوراً على النمط الفارسي ، أو الفن الحديث تحت ضغط المدرس ، عيب تربوي لأنه يعوق تعبير التلميذ ويحول دون تطوره الطبيعي .

فهناك طريقتان في تدريس الفنون — إحداهما تهتم بالنتائج فتهدف إلى تحقيق

النجاح بأية وسيلة ولو كانت على غير أساس تربوي . والأخرى تهتم أساساً بتطور تعبير التلميذ . ويتطلب تحقيق هذا الهدف مراعاة طويلة من جانب المدرس ، لأن تطور التلميذ في الرسم تتخلله فترات يتعثر فيها ويتذبذب ، ويستمر عادة في طور التجربة مدة طويلة قبل أن يظهر تعبيره في صورة مكتملة أو لافتة للنظر . فليس تطور الطفل من السهولة واليسر بدرجة تجعله ينتج أعمالاً رائعة كلما خط على لوحة خطأ بقلبه ، وليس في إمكانه إبداع صورة مكتملة في كل درس جديد من دروس الرسم . ويحاول بعض المربين تقاضي فترة التحضير والاعداد والتردد هذه بالتحايل على طبيعة التلميذ وجعله يبدع في كل لوحة يرسمها ، كأنما التلميذ هو الدجاجة التي تبيض كل يوم لصاحبها بيضة ذهبية ، وكان هدف التربية الفنية تحقيق إنتاج سريع بأية وسيلة .

ويحسن قبل التسرع في إبداء إعجابنا بجميع ما ينشر ويعرض عن فنون الأطفال أن نتبين ما يصدر عن الطفل عن قصد وما يصدر عنه عفواً أو ما يصدر عنه بإيحاء من المدرس .

وسنعرض فيما يلي بعض سبل التحايل غير التربوية التي تأتي بنتائج سريعة لافتة للنظر .

أولاً : — يعلم جميع من يدرس التربية الفنية في المرحلة الابتدائية أن نسبة نجاح دروس الطباشير الملون (الباستل) تزداد زيادة واضحة جداً عندما يرسم التلميذ أنفسهم على صفحات بلون فاتح كاللون السمعي مثلاً .

فعامل النجاح مرتبط إلى حد بعيد بأرضية اللوحة التي يرسم عليها التلميذ ، ولذلك قد نصادف نتائج مميزة لبعض التلاميذ ولكن لا يلبث أسلوبهم أن يرتد متى تغيرت أرضية الرسم .

قنرى إنتاج التلميذ الواحد لا يتأثر بالقفزات التي تناب عمله بين حين وآخر ، فمتى زالت العوامل المؤثرة عاد إلى ما كان عليه من قبل ، ويستمر هذا دون تغيير

حقيقى . ويمكن بهذه الطريقة أن يفتعل المدرس نتائج ممتازة متوفرة متى رأى ضرورة ذلك .

ثانياً : - نرى جزءاً كبيراً فى رسوم هذه المرحلة لا يهدف فيها التلييز إلى إيجاد وحدة تجمع بين العناصر التى يرسمها . فهو يرسم عادة جملة صور تمثل أحداثاً زمنية مختلفة ، فقد يعبر عن هذه الأحداث ويحيط كلا منها بمربعات أو مستطيلات متراصة أو متداخلة ، قد ينتهى بعضها خارج حدود الصفحة .

ومن النادر أن تنفرد صفحة كراسات الرسم بتصميم واحد مطابق لأبعادها ، ولكن يمكن التحايل على هذه الظاهرة بتوحيد مظهر تلك الوحدات والمجموعات المفككة التى يرسمها التلييز ، وجعلها تبدو صورة متكاملة بدرجة تلفت النظر ، وذلك بحث الطفل أو التلييز على تلوين أرضية رسمه بلون يظهر الأشكال ويجمع بينها برغم الحدود والفواصل التى قصدها التلييز فى بداية رسمه .

فاذا توافرت الحساسية اللونية عند المدرس يمكن أن ينكشف لون الأرضيات التى يحتاج إليها كل تلييز ، حتى لو كان تعبيره بسيطاً محدوداً . ولكن لا يستفيد التلييز غالباً من هذا التحايل إلا فى حدود ضيقة لا تتعدى التشجيع والحث على العمل . وقد نرى هذا التلييز نفسه فى ظروف مماثلة يرتد إلى حقيقته متى زال عنه أثر المدرس .

ثالثاً : - إن رسم التلييز كما ذكرنا مكون فى حالات كثيرة من جملة طبقات الواحدة فوق الأخرى ، فكل طبقة من هذه الطبقات تمثل حقبة زمنية أو صورة قائمة بذاتها كالصور المتراصة فى الحالة الأولى ، إلا أن التلييز فى هذه الحالة لا يقصد من رسمها بهذه الطريقة إيجاد تداخل بين عناصر الصور المختلفة التى يرسمها ، فهو يرى فى كل طبقة من طبقات رسمه بداية جديدة .

ونليس هذه الظاهرة بجلاء فى الفصول الأولى من المرحلة الابتدائية ولا سيما فى دروس الباستل ، فى النصف الأول من درس الرسم يبدع التلاميذ فى التعبير عن أحد مناظر الموضوع ، وما أن تتقدم الحصة حتى تطمس معالم الرسم برسوم ثانية أو ثالثة ، حتى تختلط الوحدات بعضها ببعض وتفقد دلالتها وتبدو الرسوم كأنها

تخطيطات عشوائية، والمدرس الذي يرغب في عرض بعض أعمال هذه المرحلة يعرض عادة الطبقة الأولى من الرسوم ، أى يعرض الرسوم قبل أن يتممها التليد . فهذه الرسوم تبدو كاملة في نظر المدرس ، في حين أن التليد يراها ناقصة .

رابعاً : — تستمر هذه الظاهرة بعد هذه السن حيث تستخدم مظهر آخر لنفسه في طريقة استخدام التليد للألوان إذ نراه يستخدم كل لون من الألوان التي أمامه على حدة ، ومن النادر جداً أن يعتمد الخلط أو المزج بين الألوان فهذه الألوان تتداخل أحياناً — وعن غير قصد لتلوين التليد عدة طبقات لونية الواحدة فوق الأخرى كأنها رسوم جديدة ، وحيث توجد نوعاً من التوافق اللوني غير المقصود ، قد تعجب به دون أن يكون للتليد أى فضل في تحقيقه ، كما لا تدل على نبوغه أو تفوق حساسيته اللونية . وقد يستغل المدرس هذه الظاهرة في دروس يكون التلاميذ قد بدأوا في رسمها بالقلم الرصاص أو الحبر ، ثم يلونون الرسم بعد ذلك بالألوان المائية بحيث تظهر بعض أجزاء الرسم الأول ، وربما لونوا الرسم مرة أخرى بأقلام الشمس مما يأتي عادة بنتائج رائعة تتميز بألوانها المركبة المتوافقة التي لا فضل للتليد في نجاحها .

ويتسنى للمدرس في أثناء هذه الأطوار المختلفة أن يبحث التليد على إخفاء معالم بعض الأجزاء التي لا يرى الحاجة إليها في تكوين الصورة ، فيضيف التليد أجزاء ، ويعدل فيها حتى تعجب لوحته المدرس في حين تبقى الصورة النهائية أجزاء متناثرة من مصادر متعددة .

خامساً : — كذلك نرى التليد يقصر اختياره على درجات لونية متقاربة ينذر أن يخرج عليها ، فاللون الأزرق يتقارب في درجاته مع الأخضر والأحمر ، فأخف الدرجات تتحدد بالأصفر ، والقائم تتحدد بمجموعة الأزرق .

فاذا حد نفسه بهذه المجموعة المتقاربة يصعب أن تتميز الأشكال التي يرسمها على أرضيتها .

ويمكن أن يتدخل المدرس في الأمر فيشجع التليد على إبقاء بعض مساحات

بيضاء على طبيعة لون الورقة التي يرسم عليها ، أو ينصح به بإحاطة الحد الخارجي للأشكال بخط أسود يميزها ، فتنجح الصور لإيجاد تباين كاف بين أجزاء الرسم وأرضيته ، ولكن دون أن يتعلم التلميذ العبرة في هذا النجاح ، ودون أن ترتقى حساسيته اللونية .

ويمكن تصور مدى تدخل المدرس في رسم التلميذ بعملية بسيطة جداً تقوم على إعداد المجموعات اللونية التي يستخدمها التلاميذ . فالتلميذ لا يلبث بعد أن يتم الجزء الأكبر من رسمه بمجموعة ألوان ، أن يستبدل بها غيرها دون أن يفهم سبب ذلك فيستكمل الرسم ، ويوجد التوافق اللوني الذي أدركه المدرس ووجهه إليه دون أن يشعر .

ونستطيع أن نعرض أمثلة كثيرة من أساليب التحايل لإنجاح فنون الأطفال ، مما يدل في مجموعته على تفنن المدرس وقوة ملاحظته في تكشف خصائص تعبير الصغار وطرق التأثير فيهم . ولكن المدرس برغم جهوده وحماسته أو براعته في الحصول على نتائج رائعة — يخشى أن يفقد في النهاية الهدف التربوي لتدريس هذه المادة ، فتنقل التعليم إلى مظاهر ووسائل للدعاية انتهت وظيفته التربوية .

منهج الجغرافية والكتب الجديدة

للأستاذ السيد أحمد البدوي
المدرس الأول لل مواد الاجتماعية

لقد استبشر أساتذة الجغرافية خيراً في السنة الماضية عندما وزعت عليهم المناهج الجديدة للجغرافية ، فقد أخرجتهم تلك المناهج من « الروتين » القديم والطريقة التقليدية التي ملها الأستاذ والطالب ، والتي جعلت مادة الجغرافية من المواد الثقيلة على الطالب إلى الطريقة العلمية الحديثة في تدريس المادة .

لقد نص منهج السنة الثالثة الاعدادية على أنه يجب العناية بالنواحي الآتية :

(١) الاهتمام بالنواحي البشرية وما يقوم به السكان من نشاط وحرف في ميدان الزراعة والصناعة والتجارة وربط كل ذلك بحاجات السكان الرئيسية من ناحية والظروف الطبيعية للبلاد من ناحية أخرى ، وقد نص أيضاً في منهج السنة الرابعة الإعدادية على أنه : أولاً « دراسة النشاط البشري في هذه الأقطار (التي لها علاقة بمصر) على اختلاف مظاهره وأثره في استغلالها لصالح المجتمع . ويقصد بالنشاط البشري كل ما يبذل من ناحية الإنسان لاستغلال بيئته وعلاقة ذلك بالظروف الطبيعية ، ثم فسر المنهج بعد ذلك « الناحية الطبيعية بالموقع والسطح والحياة النباتية والحيوانية » . وقد اتجه منهج الجغرافية بالمدارس الثانوية نفس الاتجاه ، فبدأ توجهاته للأساتذة بأن دراسة الجغرافية في السنة الأولى « تعنى بأوجه نشاط السكان من النواحي الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بأهم خصائص البيئة وهدفها أن يفهم التلاميذ أن هناك تفاعلاً بين الإنسان وبيئته . . الخ » ثم أنهى المنهج توجهاته بقوله « وفي كل بيئة من هذه البيئات يقوم التلاميذ أولاً بدراسة حياة السكان الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بخصائص البيئة عامة . ثم توجه الدراسة إلى ما يوجد من هذه البيئة في كل مثال من الأمثلة المذكورة بشيء من التخصيص حول ما يوجد في القطر من مشكلات بين الإنسان وبيئته وما قد يكون بينه وبين مصر من علاقات . كما تستغل في هذا التخصيص الحوادث الجارية استغلالاً يجعله حياً شيقاً . »

كلام جميل وتوجيهات ممتازة قيمة ، بدأ الكثير من المدرسين في تطبيقها في تدريسهم للبادء وتنفيذ تعليمات السادة المفتشين التي لا تخرج عنها . ولكن وزعت وزارة التربية والتعليم كتباً لمادة الجغرافية المؤلفة طبقاً للمناهج الجديدة أو على الأصح المعدلة على حسب المناهج الجديدة . لقد حذفت المواضيع الزائدة ، وزيدت المواضيع الناقصة من الكتب القديمة، ولم تغير روح الكتب لتساير المنهج الجديد . بل سارت على الطريقة التقليدية القديمة ، تبدأ بالموقع فالسطح فالمناخ فالنبات فأعمال السكان وتنتهى بأهم المدن والمواصلات . وقد اتبعت هذه الطريقة في أغلب تلك الكتب ، وغالت بعض الكتب في وضع خطوط تحت كلمة الموقع والسطح . الخ حتى تبرزها وتوضحها للطلاب والاساتذة .

لم تبرز لنا هذه الكتب كل ما يميز إقليماً عن آخر من ناحية النشاط البشرى وتأثير البيئة في الانسان وتأثيرها به ، مع أنه من المعروف أن لكل بيئة ولكل دولة نشاطاً بشرياً يختلف عن نشاط الدولة الأخرى، فالنشاط البشرى في الجزر البريطانية، الدولة البحرية التي تقع في غرب أوروبا ، يختلف عن النشاط البشرى لدولة بحرية أخرى كأندونيسيا الواقعة في جنوب قارة آسيا ، أو اليابان الواقعة في شرق آسيا . فكل دولة من هذه الدول — على الرغم من تشابه بيئاتهم البحرية — يختلف النشاط البشرى فيها عن كل واحدة أخرى اختلافاً كبيراً . إذن لابد من إبراز ما يميز كل دولة وكل بيئة من نشاط بشرى . وسأذكر هنا دولتين على سبيل المثال .

فمثلاً عند الكتابة عن الجزر البريطانية وهي في منهج السنة الرابعة الإعدادية يمكن البدء بأنها دولة تجارية استعمارية ذات أسطول تجارى عظيم يقوم بنقل ما تنتجه من صناعات إلى مستعمراتها ، ويرجع الأسطول التجارى إلى بلاده حاملاً المواد الغذائية والمواد الخام التي تحتاجها البلاد . من هاتين النقطتين (تصدير المصنوعات واستيراد المواد الخام) يمكن معرفة لماذا تصدر المصنوعات وتستورد الغذاء والمواد الخام، ومن الصناعات يمكن معرفة توزيعها فالنسوجات القطنية مثلاً في لانكشير والصوفية في يوركشير . الخ ثم تسكلم عن العوامل الجغرافية المختلفة التي ساعدت على ظهور تلك الصناعات واحدة بعد الأخرى ، فستعرض بذلك للكلام عن المعادن والسطح والمناخ والنبات وأهم المدن .

وعند التسكلم عن الولايات المتحدة الأمريكية كدولة لها علاقة بمصر كما في منهج

السنة الرابعة الإعدادية أيضا ، يمكن اتخاذ اكتشاف أمريكا ، وحركة هجرة المهاجرين البيض من الساحل الشرقى إلى جبال ابلاش فالسهول الوسطى فالسواحل الغربية ، مع ذكر العوامل الجغرافية التى ساعدت على الأعمال المختلفة التى قام بها هؤلاء المهاجرين - ثم طرد المهاجرين للهنود الحمر - السكان الاصليين - إلى الهضاب والمرتفعات الغربية . ثم البحث عن مشكلة زنوج أمريكا ، ومن أين أتوا ؟ ولماذا جئ بهم إلى تلك المنطقة ؟ فن ذلك نصل إلى عناصر المناخ فى الولايات المتحدة ، فمناخ الشمال والشرق والسواحل الغربية يلائم البيض أما مناخ الجنوب فلا يلائم إلا الزنوج . وفى أثناء هذا العرض واستقرارنا فى كل منطقة من المناطق نذكر أهم المدن القائمة وشهرة كل مدينة .

وهكذا يمكن اتخاذ طريقة خاصة عند الكتابة عن أى دولة من الدول لوجود ما يميزها عن جاراتها من البلدان . وعلى المدرس بعد ذلك إما أن يعطى الطلاب ملخصا سبوريا بسيطا عبارة عن عناوين للموضوع ، أو أسئلة يجاب عنها فى المنزل فى كراسة الجهود الشخصى ، ويصححها المدرس بعد ذلك ، وذلك لحصر النقاط المهمة بالدرس وإبرازها أمام عيون الطلاب .

وقد تجاهلت أغلبية هذه الكتب أهمية الخرائط . فاقترنت على خريطة واحدة لكل دولة من الدول جمعت فيها التضاريس ، وأهم المدن ، فأصبحت خريطة مكتظة بالمعلومات . مع العلم بأن أى جغرافى لا يمكنه أن يغفل أهمية الخرائط فى تدريس الجغرافية ، وتقريب المادة إلى أذهان الطلاب . مجموعة من الخرائط أفيد للطلاب لفهم الدرس من كتابة صفحات لشرح الموضوع .

فاستعمال طريقة واحدة فى عرض جميع مواضيع الكتاب ، وتجاهل ما للخرائط من أهمية فى شرح المادة ، والتطويل الذى لا ضرورة له ، دعا الطلاب إلى الاستغناء عن كتاب الوزارة الذى انفتحت على إخراجه المبالغ الطائلة . والالتجاء إلى كتب الملخصات التى تملأ السوق ، والمحشوة بكثير من الأخطاء .

فمن ذلك نرى أن الكتب الجديدة التى وزعت على الطلاب حديثا لم تحقق كل ما كان يصبو إليه معلمو الجغرافية بالمدارس من تغيير شامل فى الطريقة وفى عرض المواضيع وإبراز ما يميزها على النحو الذى نص عليه فى المناهج .

التقرير النهائي

حلقة دراسات التربية من أجل التفاهم بين الأمم العاملة للعدالة والسلام
التي دعت إلى عقدها اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والثقافة
المنعقدة في بيروت من ٣ - ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥

اجتمعت في بيروت بين الثالث والثالث عشر من شهر تشرين الثاني سنة ١٩٥٥ الوفود العربية التي دعيت للاشتراك في أعمال حلقة الدراسات التربوية من أجل التفاهم والتعاون بين الأمم، وبحث في الموضوعات المدرجة في جدول أعمالها وهي تتضمن :
تحسين البرامج المدرسية وتوضيح الطرق والأساليب التربوية الرامية إلى إتمام
روح التفاهم والتعاون خلال أدوار التعليم الابتدائي والثانوي ودور المعلمين
ويشمل ذلك :

- ١ - الدراسات في الخارج والتبادل الثقافي .
- ٢ - إعداد المعلم .
- ٣ - تنظيم الحياة المدرسية .
- ٤ - تحسين الكتب المدرسية .
- ٥ - التربية البدنية والاجتماعية .
- ٦ - تدريس اللغات الحية .
- ٧ - تدريس التاريخ .
- ٨ - تدريس الجغرافية .

وقد انتظم أعضاء الوفود في عقد لجان مختلفة واستمعوا إلى بحوث ومحاضرات
وتذاكروا في مختلف الموضوعات وانتهوا إلى وضع تقارير تفصيلية رأت لجنة
التنسيق والصياغة المؤلفة من السادة : الأستاذ فؤاد افرام البستاني (لبنان)، الدكتور
سلامه حماد (مصر)، الأستاذ عبد الحميد ياسين (الأردن)، الدكتور عادل عوا (سورية)
أن تجمعها وتلخصها في هذا التقرير ويقسم إلى ثلاثة أقسام هي :

- ١ - المبادئ العامة .
- ٢ - المبادئ التربوية المشتركة .
- ٣ - الأساليب والمناهج .

أولاً - المبادئ العامة

تعتقد حلقة الدراسات التربوية من أجل التفاهم والتعاون بين الأمم أن من النافع إيضاح معنى التفاهم في المستوى العالمي ، وقد ذهبت إلى أن التفاهم المقصود يعني إقرار الأساليب التي تتيح للجماعة التعايش بوثام على أساس الاحترام المتبادل وتسكافؤ الفرص في سبيل النمو والإبداع والمساواة في جميع الحقوق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها واثقاء ما يحول دون هذا التفاهم من حواجز وموانع من أى نوع كانت . وهذا التفاهم والتعاون بين الأمم لا يعنى بوجه من الوجوه ذوبان القوميات المختلفة في العالمية وإنما تؤكد الحلقة ضرورة تنمية المسؤولية العالمية وقيام التعاون بين الأمم على أساس ضمان الحرية والمساواة ، حرية وجود ثقافات مختلفة من جهة ، وحرية نماء كل ثقافة نمواً ذاتياً من جهة أخرى . فالتفاهم والتعاون العالميان يرتكزان على أساس التعدد الثقافي الذي لا يمنع وجود ثقافة إنسانية مشتركة تحقق مفاهيم الحرية والأمن الفردي والجماعي وتتيح للجماعات الإنسانية التقدم في ميدان الابتكار والإبداع .

وتوقن الحلقة أن تطبيق الحياة الديمقراطية في علاقة الأفراد بعضهم ببعض داخل الأمة الواحدة هو الطريق الوحيد لتحقيق التفاهم ، فإذا صح أن ذلك يحقق الهدف المنشود في نطاق المجتمع الواحد فإنه يضمن تحقيق التفاهم العالمي بأوسع معانيه حين ينفذ في علاقات الدول وينجم عنه قوميات متسامحة منتجة .

وقد رأت الحلقة أن فهم وتوضيح هذه المبادئ ونقلها إلى الأجيال الصاعدة أول خطوة ناجحة لتحسين العلاقات الدولية والقضاء على أسلوب العنف والعدوان في تنظيم العلاقات بين الأمم وحل المشكلات القائمة فيما بينها .

ولما كانت العلاقات بين العالم العربي وسائر أقطار العالم قديمة متصلة الحلقات تأثراً وتأثراً فإن الثقافة العربية في الوقت الحاضر تسير بحكم طبيعتها في هذا الاتجاه وتساهم في تطور الثقافة العالمية وتشارك في نمو الحضارة الإنسانية على أساس التعاون الدولي والتفاهم بين الأمم . إلا أننا نحن ممثلي البلاد العربية في التربية والعلم والثقافة الذين نقر ما كان عليه أسلافنا من تلك المبادئ التي عملت على التفاهم الإنساني وشاركت في رفع كرامة الإنسان وأيدت الحق الدولي نشعر في أعماق نفوسنا أن هناك موانع وحواجز تقيمها بعض الدول حين تنعamy عن تحقيق مبادئ التفاهم ، فتلجأ إلى وسائل العنف وسلب الحقوق بأساليب مختلفة من اعتداء واستعمار واغتصاب . وأكبر دليل على ذلك ما يعانيه العالم العربي في فلسطين وغيرها من أقطاره .

ثانياً — المبادئ التربوية المشتركة

ترى الحلقة أن الحقائق الراهنة التي تعيشها البلاد العربية في الوقت الحاضر تستلزم توضيح صلة الدول العربية فيما بينها من جهة وصلتها بالدول الأخرى المحبة للسلام من جهة ثانية . ولذلك فإنها تعتبر هذه الصلات متمثلة في دوائر متحدة المركز ، ومركزها طبيعة الإنسان الصالح ، وأن الدائرة المباشرة فيها هي دائرة الولاء القوي التي تتسع للتجاوب ودائرة الولاء العالمي في نطاق القيم المثلى والتعاون الدولي .

وترى الحلقة أن المربين في البلاد العربية لا يستطيعون وحدهم تذليل العقبات التي تحول دون التفاهم والتعاون العالميين بل أن من الضروري أن يعمل المربون في جميع الدول للقضاء على شهوة السيطرة والعدوان وأسلوب الاحتكام للقوة عند ناشئة بلدانهم ، كما تعمل لأنماء روح العدالة والرغبة الأكيدة في تطبيقها تطبيقاً كاملاً صحيحاً في العلاقات بين جميع الشعوب .

ومن الثابت ثبوت اليقين أن التربية هي أفضل وأنجح وسيلة لتحقيق التفاهم العالمي المنشود ، وأن المعلم هو حجر الزاوية في العمل التربوي الواعي . ولذا فإنه المسئول عن إعداد الأجيال وتهذيب النفوس وتحقيق الأهداف . ولا يستطيع المعلم الاضطلاع بمسؤوليته وأداء رسالته إذا لم يكن هو ذاته إنساناً فاضلاً ومعلماً صالحاً . ويتوقف ذلك على العناية التامة بأعداده ومساعدته على تكوين نفسه وتثقيفه وتوفير أسباب نجاحه بتوفير ما يلائم العملية التربوية من مناهج وكتب وبيئة مدرسية ناشطة وأساليب .

ثالثاً — الأساليب والمناهج

١ — الدراسات في الخارج والتبادل الثقافي :

أولاً — الدراسات في الخارج

توصي الحلقة بالاكتثار من إرسال وقبول البعثات الدراسية على اختلاف أنواعها علمية وفنية ومهنية في دائرة البلاد العربية وفي دائرة البلاد الأجنبية المعترف بها من جامعة الدول العربية .

وترى الحلقة ألا تقتصر هذه البعثات على الطلاب بغية التخصص والتدريب وحسب وإنما ينبغي الحرص على إيفاد العدد الآوفي من الموظفين وغيرهم للإطلاع على حضارة البلد المضيف وعاداته وتقاليده وسائر ظروف حياته من النواحي الاجتماعية والثقافية والانسانية حتى يتاح للوفد واجب التعرف على منابع الحضارة بمختلف ألوانها

ويتعرف — بالتالى — على النهج الأفضل الذى يجدر ببلده اتباعه لتحقيق الأمن والسلام والتفاهم العالمى .

وترى الحلقة توصية حكومات الدول جميعها بأن تبذل قصارى ما تستطيع بذله من المساعدة المالية والمعنوية فى سبيل إيقاد وقبول أكبر عدد من المبعوثين وتيسير أسباب إفادتهم بما يتغنون .

ثانياً — التبادل الثقافى :

[١٠] البلاد العربية :

توصى الحلقة بالحرص على تنمية الصلات الثقافية بين الدول العربية والاستفادة من تبادل الأساتذة والمدرسين والمحاضرين الذى بدأ بالفعل بين بعض الأقطار العربية وما زال . وترى الحلقة أن من الطبيعى فى ظروف العالم الحاضرة . ومن البديهي فى ظروف حياة الأمة العربية اليوم أن يشمل التبادل الثقافى الدول العربية كافة فيما بينها .

وترى الحلقة أن تبذل الحكومات العربية غاية ما تبذله فى سبيل الاكثار من تبادل المنح وتيسير انتقال الأشخاص ووسائل الثقافة ونشر الافكار والتعليم من كتب ومجلات ونشرات وأفلام ... الخ .

وتوصى الحلقة بأن تعمل الحكومات العربية على تيسير انتقال المطبوعات العلمية والثقافية وأن تقيم مراكز ومكتبات فى مختلف عواصمها تضم العدد الاوفى من هذه المطبوعات بغية تعميم الاستفادة منها .

وتؤمن الحلقة بأن من الواجب أن يقوم اتحاد ثقافى وتربوى بين الجامعات العربية فى مختلف الأقطار على أساس تقسيم العمل العلمى فيما بينها وذلك ابتغاء التفاهم والتعاون وصيانة الجهود من التشتت والضياع ، مما يؤدى إلى تركيز البحوث ودعمها ويسهم فى دفع حركة الابتكار والابداع قدما فى ميدان تطور الحضارة وتمدين الإنسان .

[ب] البلاد العربية والدول الأجنبية المعترف بهما من جامعة الدول العربية

توصى الحلقة بالعمل على انجاز تنفيذ مشروع الاتفاقية بين جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو ، كما أوصت به اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية فى دورتها العاشرة .

تؤمن الحلقة أن من النافع انشاء معاهد فى الدول الأجنبية لنشر الثقافة العربية

وتنسيق تفاعلها مع الثقافات الأخرى بما يعود على الإنسانية جمعاء بالرقى والخير .
وتوصى الحلقة بضرورة تبادل المنح الدراسية وإنشاء كراسى للتدريس
الجامعى على أساس التبادل والتعاون بين الجامعات العربية من جهة والجامعات
الأجنبية من جهة أخرى .

وتوصى الحلقة بتنشيط جميع وسائل التبادل الثقافى بين البلاد العربية والدول
الأجنبية ، وخاصة الاسهام فى الاجتماعات والمؤتمرات والحلقات الدراسية والإكثار
من منح التدريب والاضطلاع الصادرة عن المنظمات والهيئات وإقامة معارض دائمة
أو متنقلة للموضوعات الثقافية والمهنية مما يعمل على تفاهم الشعوب وتقاربها الثقافى
والفكرى .

وتؤمن الحلقة بأن من واجب الدول أن تتعاون فى تطور العلم والصناعة والفن
وبذل قصارى الامكان لتبادل المعلومات والأشخاص والأساتذة طلباً للرقى بالعلم
وتوجيهه تطبيقاً وجهة الخير العام والتفاهم بين الأمم .

(١) اعداد المعلم :

[١] اختياره :

ترى الحلقة أن من الواجب الاهتمام بشخصية معلمى الغد للتثبت من سلامة صحتهم
النفسية وخلوهم من عوامل التعصب والجمود الذهنى ومدى ميلهم إلى المهنة وقابلياتهم
للتكيف وتوسيع الأفق واعتناق مبادئ التفاهم والتعاون ، وهذا يتطلب سير غورهم
والكشف عن استعداداتهم ومواهبهم والإفادة من الطرائق العلمية الحديثة فى اختبار
الذكاء والشخصية .

[ب] اعداداه

ينبغى أن يتضمن اعداد المعلمين ما يحقق فكرة التفاهم العالمى ويساعد على ذلك ما يأتى :
١ - تبصير المعلم بنفسه وإطلاعه اطلاقاً دقيقاً على نفسية الطفل والمراهق
والشباب والسمير على توجيهه إلى دراسة البيئة الاجتماعية دراسة علمية الأمر الذى يستلزم
المزيد من العناية بنصيبه من العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .

٢ - ينبغى أن تسود معاهد إعداد المعلمين سياسة ثابتة قوامها بث روح البحث
عن الحقيقة وإشاعة روح العطف والمحبة والتعاون ، وتنمية الشعور الاجتماعى
والعمل على تحقيق التفاهم العالمى والتمسك بالديموقراطية فى الواقع الراهن .

٣ - الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتدريب على ممارستها فى المدرسة وخارجها ،
وفى داخل الوطن وخارجه .

٤ - إيضاح واجب التسامح الإنسانى بإبرازها فى الأديان المختلفة والمثل العليا من تماثل فى الأهداف والغايات الإنسانية .

٥ - توسيع آفاق المعلمين بدمهم بالمعلومات عن حياة الشعوب المختلفة من غير تزييف ولا تشويه ، وأن تحقيق ذلك يستلزم إعادة النظر فى الكتب المتداولة التى تحوى معلومات ناقصة أو مشوهة أو غير حقيقية .

٦ - العناية بتدريس اللغات الأجنبية ، فاللغات هى الوسيلة الأولى لفهم الشعوب الأخرى ولدراسة أحوالها ، وتعلمها خطوة هامة فى ميدان التفاهم الدولى .

٧ - الإكثار من الرحلات إلى البلاد الأجنبية للتعلم فى معرفتها والإفادة من الوسائل المختلفة للتبادل الثقافى ونشر الأفكار مثل السينما والنشرات والصحف ، وذلك كله فى إطار ما يوضح التشابه الإنسانى والمساواة بين الأمم

٨ - رفع المستوى العادى للعلم ومساواته بأرباب المهن الأخرى لتأمين كرامته ، ولكى ينصرف إلى أداء رسالته المثل على الوجه الأكمل .

٩ - الحرص على إزالة التمايز المعنوى والمادى بين المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة ليدرك المعلمون جميعاً أنهم أفراد أسرة واحدة .

١٠ - العناية بإعداد المعلمين لتحقيق وظيفة الأبوة السليمة والأمومة الصالحة فى المستقبل وحتى يكونوا قدوة الآباء والأمهات جميعاً .

[ح] التدريب أثناء الخدمة

ينبغى أن يكون إعداد المعلم عملية مستمرة متجددة تستلزم اطلاعه على أحدث النظورات التربوية نظرية وعملية وعلى مقومات التطور فى مختلف الأقطار ، ويهدف ذلك إلى افساح المجال أمام المعلم ليستطيع بثقافته الواعية بجارة العصر والإسهام فى تطويره ، ولا بد لتحقيق أغراض التفاهم العالمى من الحرص على ما يلى :

١ - إقامة دراسات صيفية تضم ممثلين من المعلمين فى أجزاء الوطن العربى للتعارف والتشاور والنظر فى الكتب المتداولة وغيرها من أسباب الثقافة والتعليم لتطويرها وجعلها تلائم تطورات العصر وأهدافه .

٢ - إقامة دورات تدريبية تنظم على نحو يسمح باشتراك الدول العربية فيها .

٣ - تشجيع قيام جمعيات المعلمين وتقاياتهم واتحاداتهم لتمكينهم من تبادل الخبرة والمعلومات تمهيداً لإنشاء اتحاد تربوى عام للبلاد العربية يرسم ميثاقاً تربوياً قومياً ويسهم مع الاتحادات العالمية المماثلة فى تحقيق أغراض التربية المثل .

٤ - تبادل المعلمين بانتقالهم داخل الوطن العربى ومن أوطانهم إلى أوطان أخرى لمدة سنة أو أكثر حيث يلون بتطورات البلاد المضيفة ويتعرفون على حضارتها ويكونون رسلاً لنقل أحوال هذه البلاد إلى أوطانهم والتعريف بها بأمانة وروح علمية .

٥ — الحاجة إلى البحوث

١ — توصي الحلقة بقيام معهد للدراسات والأبحاث التربوية تموله جامعة الدول العربية .

٢ — بإصدار مجلة تربوية تمولها جامعة الدول العربية تعالج أغراض التربية والتعليم وتطورهما .

ثالثاً — الحياة المدرسية

توصي الحلقة بما يلي :

١ — الاهتمام بتربية الأمهات وتوجيه الآباء بأعداد دراسات لهم في شؤون التربية وفهم طبيعة الطفل وتشجيع إقامة جمعيات الوالدين والمدرسين .

٢ — إشاعة روح العطف والتعاون والاحترام المتبادل في المجتمع المدرسي .

٣ — أن يؤدي المعلم واجبه نحو المدرسة بالاشتراك في جميع نواحي نشاطها .

٤ — تعويد الأولاد تحمل المسؤولية بالاشتراك في إدارة جمعياتهم وإقامة اتحادات لها متدرجين إلى الإضطلاع بالحكم الذاتي .

٥ — تشجيع النشاط الرياضي والكشفي شاملاً جميع التلاميذ ومؤدياً إلى نمو الروح الرياضية فيهم .

٦ — تشجيع القيام بالخدمات الاجتماعية في المدارس تأهيلاً للطلاب على ممارستها في المجتمع الكبير .

٧ — تشجيع إنشاء الجمعيات الثقافية المعنية بالمحاضرات والمناظرات والنشاط المسرحي ، الموسيقى والفن توسيعاً لآفاقهم .

٨ — تشجيع الرحلات الرامية إلى ربط الطالب ببيئته وتعريفه ببيئات الآخرين لتحقيق الأغراض التعليمية والتربوية .

٩ — أن تسود روح التعاون جميع أنواع النشاط المدرسي .

١٠ — الإكثار من المدارس النموذجية التي تكون بمثابة جمل للتجارب التربوية وتعميم مكتبات الصفوف ليتيسر الاطلاع بوضع كتب في متناول التلميذ .

رابعاً — تحسين الكتب المدرسية

توصي الحلقة بما يلي :

١ — جعل الكتاب قريبا من أفهام التلاميذ متصلاً بالبيئة معتمداً عليها في توضيح المعلومات مشيراً للتفكير ومساعداً على إنماء الشخصية المستقلة في التلميذ .

٢ — أن تبتعد الكتب المدرسية عن كل مامن شأنه أن يثير النزعات السياسية والعنصرية والدينية التي تعمل على التفرقة بين أبناء الوطن الواحد وفي علاقات الدول

التي يعترف بعضها ببعض، وأن تعرض لهذه الأمور بروح عليية إيجابية وفي جو من الإحترام والتفهم الصحيحين .

٣ — أن تتولى هيئة اليونسكو حث المؤلفين في العالم على توخي الصدق والدقة في إيراد الحقائق عن البلاد المختلفة .

٤ — أن تنشأ في وزارات التربية ودور المعلمين مكاتب تضم الكتب والقوانين والمناهج والمراسيم ومعارض للكتب المدرسية الصادرة في البلاد العربية أو المستوردة إليها ليتمكن المربون من الاطلاع عليها والمقابلة بينها . وليتمكن المؤلفون كذلك من الاستئناس بها في تحسين مؤلفاتهم .

٥ — أن يعمل المؤلفون على تحسين الكتب المدرسية من حيث العرض والأسلوب فتكون الطباعة متقنة والحروف مناسبة والتبويب واضحاً والصور والرسم متصفة بالذوق الفني .

٦ — أن تحتوى الكتب المدرسية التعريف الكافي بالحياة اليومية في البلاد المختلفة ليكون ذلك أداة للتفاهم بين الأطفال تهيئة لهم إذا ماشبوا للتفاهم العالمي .

خامساً — التربية الوطنية

توصى الحلقة بما يأتي :

١ — اعتبار التربية الوطنية الصحيحة ، وهي عملية اعداد المواطن الصالح ، قائمة على أساس تنشئة الطفل على حب مجتمعه وعلى الاعتزاز بتراث أمته المجيد كما تبحث على محبة وطنه العربي الشامل وعلى احترام المثل الإنسانية العليا وهي لا تنحصر في القول والعاطفة وحسب وإنما تعداهما إلى العمل الإيجابي المنتج .

٢ — مراعاة مراحل نمو الطالب ودرجة نضجه وإدراكه في ميدان التربية الوطنية، وهذه التربية ليست تعاليماً نظرياً وحسب وإنما هي نشاط عملي يبدأ في الأسرة ويتدرج إلى المدرسة معتبرا إياها مجتمعين مصغرين فيها الحياة الوطنية المثلى التي نريدها للمجتمع الأكبر .

٣ — مساهمة جميع مواد التدريس ومختلف نواحي النشاط المدرسي في التربية الوطنية وعدم الاقتصار على الدروس الخاصة بها .

٤ — تدريب المواطن على التفكير الصحيح ليميز فيما يسمع ويقرأ الحقائق الراهنة عن الأكاذيب والدعوات الباطلة .

٥ — السهر على أن ينتخب المعلمون ، وهم عنصر أساسي في التربية الوطنية ، من ذوي الوطنية الصادقة المؤمنين بأهمية رسالتهم التربوية والعاملين على تحقيقها .

٦ — تنمية القيم الروحية والقومية والإنسانية على أساس تنسيق صلاتها فيما بينها .

٧ — توضيح مفاهيم الأعياد الوطنية والقومية والعالمية واطلاع التلميذ على شرعة حقوق الطفل وشرعة حقوق الإنسان ليتفهمهما ويعمل لهما .

٨ — أن يؤمن المسؤولون والمربون بأن اهتمام الطلاب بما يجري حولهم من أحداث وطنية وعالمية أمر طبيعي يستوجب نمو شخصياتهم الاجتماعية وأن من الواجب أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار ومعالجة المشاكل الناشئة عن ذلك بعطف وتفهم وتوجيه حكيم .

٩ — إيضاح أهمية التعاون بين الأمم وتبيان أن التربية الوطنية في كل أمة لا يمكن أن تحقق أهدافها الواسعة إلا إذا اتخذت الدول الكبرى العدالة أساساً لمعاملاتها مع العالم العربي ولا سيما في قضية فلسطين والمغرب العربي . وإن لمن المعتذر على الطالب العربي أن يفشأ على احترام هيئة الأمم المتحدة إلا إذا برهنت هذه الهيئة بتصرفاتها ومقرراتها أنها أهل لهذا الاحترام .

١٠ — تبادل الزيارات بين الطلاب في البلدان العربية ومساهمة جامعة الدول العربية في ذلك مساهمة فعالة .

١١ — توسيع آفاق الشباب العربي إلى أقصى حد ممكن وإسهام جامعة الدول العربية في ذلك عن طريق النشرات وغيرها من الوسائل المفيدة في تنمية التضامن الاجتماعي .

١٢ — أن تسهل منظمة اليونسكو لشباب البلدان العربية والبلدان الأجنبية المعترف بها من جامعة الدول العربية تبادل الزيارات واطلاع بعضها على شؤون البعض الآخر بأقل النفقات وذلك بإنشاء نزل الشباب والمخيمات .

١٣ — إطلاع الطالب على ما تؤمله بلادنا من منظمة اليونسكو في جميع فروعها من قيامها بأعمال ثقافية وإنسانية تساعد على التفاهم العالمي .

سادساً — اللغات الحية :

١ — حث علماء اللغة عامة ، وعلماء اللغة العربية بوجه خاص ، على تبسيط وتيسير لغتهم كتابة ونحواً وطرق تعليم بما يسهل القضاء على الأمية ويسهل على الأجانب الإلمام بها ، على أن لا يخرج هذا التبسيط في اللغة العربية عن اللغة العربية الفصحى لكي يستمر اتصال حاضر الثقافة العربية بماضيها ،

٢ — العمل في جميع كتب تدريس اللغات ، على اختيار الموضوعات والعبارات التي من شأنها أن تشجع روح التواد والمحبة .

٣ — حث وزارات المعارف والجامعات في بلدان العالم على تخصيص كراسي لتدريس اللغة العربية في الحواضر الأجنبية ، ولا سيما حيث تكثر الجاليات العربية .

٥ - أن تكون اللغة العربية لغة التعليم في المدارس وأن يحث علماءها على مواصلة جهودهم لإيجاد مصطلحات علمية موحدة .

٦ - أن يسهل تعليم اللغات الأجنبية بحيث تتقن لغة واحدة منها على الأقل ، فتشعر السبل إلى التعرف على حضارات الأمم وثقافتها ، وتنمي عناصر التفاهم العالمي .

٧ - في حالة الإعتداء على شعب وقيام أوضاع سياسية شاذة يجب ألا تحول هذه الأوضاع بين هذا الشعب المعتدى عليه وبين ممارسته حقه في التكلم والتعلم بلغته القومية واستمرار نهله من تراثه الأصيل .

٨ - أن تعقد مؤتمرات ودورات لمعلمي اللغات يتداولون فيها الرأي في أساليب تعليمها .

٩ - أن تتاح الفرص لمعلمي اللغات الأجنبية لزيارة البلاد التي يعلمون لغتها والإشتراك في الدورات الدراسية التي تؤدي إلى التعرف عن كسب إلى حضارة البلد المضيف .

سابعاً - التاريخ :

توصي الحلقة بما يلي :

١ - التقليل من الإهتمام بالروح الحربية في التاريخ .

٢ - تجنب العوامل المختلفة التي تشجع التنافر بين الشعوب وذلك محاربة فكرة الإستعمار بشقي صورته في الكتب المدرسية وفي التدريس .

٣ - تأكيد نواحي التبادل الثقافي ووسائله في بناء الحضارة الإنسانية ، مع الإهتمام بميزات كل أمة في الإنتاج البشري العام .

٤ - الإهتمام بدروس التاريخ في المدارس وإعطائها المكان اللائق بها مراعاة لدور التاريخ الهام في ميدان التفاهم العالمي .

٥ - دراسة الحروب الصليبية وغيرها من المحركات في مدارس البلاد المختلفة دراسة تتحرى الدقة والأمانة لتأكيد النواحي الإيجابية في تعاون الشعوب على أسس سليمة وتعديل النظرة القائلة أنها قامت على أسباب دينية فقط .

٦ - تدريس قضية فلسطين من وجهة نظر العدالة العالمية في مدارس البلاد المختلفة ، واعتبار الاعتداء على الغير عاملاً تاريخياً سلبياً يسبب الخصومات ، وزواله أو تجنبه يساعد على نمو التفاهم العالمي .

٧ - أن تهتم مناهج المدارس في البلاد العربية بالموضوعات التي تؤكد تعاونها ووحدتها في العصور التاريخية المختلفة .

٨ - تعاون المؤرخين العرب على دراسة التاريخ العربي وفق أساليب جديدة من التفسير والتوجيه حتى يحقق تدريس التاريخ في المدارس العربية مبادئ الوحدة الثقافية

العربية وتنمية القومية العربية بما يتفق ووجهتها الجديدة في العالم الحديث .
٩ - الاهتمام بقدر مشترك من التاريخ تناولته المدارس في البلاد كلها لتأكيد العناصر المشتركة في الحضارة الإنسانية .

١٠ - أن تهتم مدارس البلاد الأجنبية بمعالجة التاريخ العربي معالجة علمية .
١١ - تشجيع رحلات المدرسين إلى البلاد المختلفة حتى يقدروا آثار كل بلد بدراستها دراسة دقيقة وإدراك قيمتها في الإنتاج البشري العام .

١٢ - أن يشترك المسؤولون عن تدريس التاريخ في الدول الأجنبية مع المسؤولين في الدول العربية حتى يتم الاتفاق على الحقائق التاريخية وإزالة كل ما يحيط هذه الحقائق من شوائب أو تحيز وتعصب .

١٣ - أن تسكفل هيئة اليونسكو بدعوة مؤتمر عالمي يعمل أعضاؤه على إزالة المطاعن في تواريخ العالم بحيث تعرض عرضاً تاريخياً سليماً لا يسيء إلى ضمائر الشعوب المختلفة .
ثامناً - الجغرافية

توضي الحلقة بما يلي :

١ - إنشاء جمعيات جغرافية لها مجلات ونشرات ، تغذي المعلم بالدراسات وبالمواضيع اللازمة ، والسعي لخلق تعاون دولي بين هذه الجمعيات .

٢ - إفادة المعلم من الحوادث الجغرافية الجارية لتوضيح أثرها في بقية الأقطار .

٣ - إيجاد جمعيات بين الطلاب وتشجيعها على الاتصال بغيرها في بقية البلاد ، بطريق المراسلات وغيرها وذلك بمساعدة معلم مرشد .

٤ - تمثيل بعض النواحي من البيئات المختلفة وجعل الطلاب يتفهمون أنماط حياة غيرهم .

تزويد مكاتب المدارس بالمجلات والمصورات والمراجع المختلفة مما يؤدي إلى تنمية روح التعاون العالمي .

٦ - توصية منظمة اليونسكو بإنتاج وتوزيع مجموعة من الأفلام الجغرافية الخاصة التي تهدف إلى التعاون والمحبة ، فتكون من وسائل التدريس الهامة .

٧ - توصية اللجنة الثقافية في الجامعة العربية بوضع معجم جغرافي ، يوحد بين الكلمات المتداولة حالياً ، ويوجد المصطلحات الباقية التي تفتقر إليها هذه اللغة .

توصية ختامية

إن هذه الحلقة ، وقد تحققت خطورة البحث الذي عاجلته . ورات تفكيرها يتبلور في التوصيات التي خلصت إليها تقترح أن تدعو جامعة الدول العربية إلى عقد حلقة أخرى مماثلة في المستقبل القريب . تدعى إليها جميع الدول الأعضاء وغيرها من الدول التي تعترف بها لمعاودة النظر في ما أمكن تحقيقه من هذه التوصيات .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields
- * All Rights Reserved for the Association
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo. Tel. 31180.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows:

Minimum Period of Subscription one year:

to Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 M.L.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. 1000

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO
EDITOR: Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VIII

November 1955

1st Issue

CONTENT

	Page
Report on the Development of Education in Egypt During 1954-1955	Mr. El-Sayed Yousef 1
Problems of Primary Education and Policy of the Egyptian Government Towards it	Dr. A. El-Koussy 16
Problems of Regional Schools and the Role of the Primary School in Egypt	Mr. M.K. El-Nadhar 23
Psychiatry	Dr. S. Magharib 30
Guidance and Counselling in Child Psychiatry	Mr. M.K. Harky 43
The Contribution of Experience in Art Teaching	Dr. M. El-Bassiony 52
Education in England	Mr. G. Khoshaba 60
Art Education in Dargha, Hamlet	Mrs. S. Hama 74
How to Help Children's Art Success	Mr. S. El Khadary 82
The Curriculum in Geography and its New Books	Mr. S.A. El-Basawy 87
The Talent Conference	92

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير: الدكتور عبد العزيز القوسى

العدد الثانى

يناير ١٩٥٦

السنة الثامنة

فهرست

مقدمة

- ١ الاتجاه الفنى فى المدرسة الابتدائية الأستاذ محمد حسنى حزين
- ٨ تقوم عمل المدرس الدكتور محمد حلفه بركات
- ٢٢ وظيفة المعلم فى المدرسة الابتدائية الدكتور محمد كامل
- ٢٧ النشاط كفاية الدكتور أحمد محمود طمطاوى
- ٣٣ المناهج الدراسية بين التعلم المطلق والتنظيم السيكولوجى الدكتور الدمرداش مبرهان
- ٤٢ دور السكتة المدرسية فى التلميم المدرسى الدكتور عبد القادير إبراهيم
- ٥٠ الميزية بين التوجيه والمالية الدكتور محمد الهلوى خليل
- ٥٨ الانتقال الى الامام الثانوى: لا على أى أساس؟ الأستاذ محمد السبع فاوود
- ٦٨ المسئل لالتربية فى المرحلة الثانوية الأستاذ محمد سالم الأملدى
- ٧٢ قانون التعليم العصري الدكتور محمد كامل
- ٩٦ المبادئ الادلاى لوزارة التربية فى فرنسا الدكتور محمد كامل

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- النشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير . ت ٢١٤٨٦
- أما المكالمات الاخرى فتُرسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه
- قيمة الاشتراك السنوي :
مصر والسودان :
- ٦٠ قرشا الاشتراك العام
- ٤٠ • الطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين بالخارج : ٧٥ قرشا
- ولا يقبل الاشتراك إلا من سنة
- نسخ النسخة :

مصر والسودان ١٥ قرشا	فلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا
بلقان وسوريا ٢٠٠ غرام	بالعمراق ٢٠٠ ملياً

صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٥٦

السنة الثامنة

التوجيه الفني في المدرسة الابتدائية

«رأى في التفتيش»

للأستاذ محمد خيرى جرجى
بإدارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

لعل أكبر ما يميز المدرسة الابتدائية أنها مدرسة شاملة كلية (جشائية) تعنى بالكل أكثر من عنايتها بالأجزاء، فهي تعنى بالتلميذ ككل وتعنى بالتجاوب بينه وبين بيئته بصفة كلية، وتعنى باستغلال المعارف السككية في إنماء التلاميذ وتوجيههم نحو النضوج، ومن حسن الحظ أن يكون مدرس المدرسة الابتدائية مدرس فصل لا مدرس مادة فهو يعلم التلميذ بصفة كلية، يرعى نواحي نموه المختلفة: بيولوجية واجتماعية واقتصادية، يعاونه على أن يتصل ببيئته اتصالاً يؤدي إلى نموه. وناظر المدرسة كذلك مسئول عن مدرسته بصفة كلية ونشاط تلاميذه من جميع النواحي، فالناظر الذى يعنى بالناحية النظرية (الحفلات والرحلات وما إليها...) فقط (مقصر في عمله والذى يعنى بالناحية السلوكية وحدها) مقصر في عمله وبالناحية التعليمية (بالمعنى المألوف) فقط مقصر أيضاً. ولا بد أن يتناول هذا كله لأنه مسئول عن المدرسة في مجملها. ومفتش المدرسة الابتدائية ليس مفتش مادة بعينها وإنما هو مفتش قسم يرعى نمو تلاميذه قسمه ويعين المدرسين والنظر على أداء واجبه في إعداد المواطنين الصالحين فهو مسئول عن مدارس قسمه في مجملها لا عن مدرسة معينة أو مادة معينة.

والمدرسة الابتدائية أكثر من أى مدرسة أخرى لا يمكن الفصل بين حاجاتها الإدارية وحاجاتها الفنية، فالأعمال الإدارية هي أعمال تعليمية تدخل في صميم الخبرات التعليمية التي ينبغي العناية بها وعدم فصلها عن العمل الفني. كما يجب أن يقوم بها الناظر والمفتش والمدرس كل في دائرة عمله واختصاصه. كما يجب إبعاد الهيئات

الإدارية إبعاداً تاماً عن الاشتراك في إدارة المدرسة الابتدائية ، فتزويد المدرسة بأدواتها التعليمية ، والاشتراك في استلام الطعام وتنظيم الصرف على الرحلات كل ذلك من صميم العملية التعليمية يجب أن يتولاه مدرس قادر على استغلاله لحسن توجيهه وتلاميذه . وهنا نضع أمامنا مجموعة من الأسئلة والاقتراحات لحل هذه المشكلة :-

فهل يتفرغ ناظر المدرسة للأعمال الإدارية ؟ أو يعاونه بعض المدرسين أو يشترك هو في التدريس ويشرك المدرسين معه في الأعمال الإدارية ؟ أو غير ذلك من الحلول والاقتراحات ؟ .

وهل يتفرغ مفتش القسم لعمله الفني ويندب مدرساً للعمل الإداري ؟ أو يعاونه مساعد مفتش ليقوم كل بعمله الفني والإداري معاً متعاونين ؟ أو يكتفى هو بالعمل الفني ويترك الناحية الإدارية لمساعد .

كل هذه حلول واقتراحات تركها للنظار والمفتشين يستغلونها وفق ظروفهم وتجاربهم الخاصة وفي ضوء قيامهم بأعمالهم بشكل متكامل .

ولعل أهم مهمة يضطلع بها ناظر المدرسة كقائد في مدرسته هي مهمة التوجيه وتقصد بالتوجيه تمكين كل فرد في المدرسة بما فيهم هو نفسه من القيام بعمله وفق قدراته ويترتب على أداء العمل بهذه الصورة حصول كل فرد من أفراد الجماعة المدرسية سواء كانوا مدرسين أو تلاميذ على كفايتهم النفسية نتيحة أداء الواجب وتكون النتيجة النهائية أن يشعر الجميع بالسعادة في هذا المجتمع المدرسي .

ومهمة المفتش أيضاً هي التوجيه في قسمه بمعنى تمكين كل مدرسة من استغلال إمكانياتها إلى أقصى حد وتحسين هذه الإمكانيات وإبكار إمكانيات جديدة واستغلال هذا كله لصالح مجموعة المدارس التي يشرف عليها والبيئة التي تقوم بها هذه المدارس بحيث يؤدي هذا كله إلى قيام نوع من الانسجام والتكامل في مدارس القسم وبين القسم والأقسام الأخرى ، وبحيث يشعر الجميع بنوع من الراحة النفسية والسعادة في هذا المجتمع التعليمي .

ولعل خير وسيلة تحقق هذه الغاية هي أن يسود المجتمع المدرسي جو من الديمقراطية يقوم على أساس من التعاون والمسؤولية الجماعية بحيث يشعر كل فرد بأنه مسئول عن العمل في جملة لا عن وحدة من وحدات العمل مثله في ذلك مثل الجسم

البشرى لكل جزء من أجزائه. وظيفته التي يقوم بها وهو في الوقت نفسه يعاون بقية أعضاء الجسم على أداء وظيفتها ، وهو يتأثر بأي اختلال يحدث في أى جزء من أجزاء الجسم ويقدم - في حالة الاختلال - معاونه ، ويتوقع من بقية أعضاء الجسم أن تعاونه معاونة خاصة حين الحاجة ، ثم إن قيام أجزاء الجسم بوظائفها هي عملية تعاونية يشترك فيها الجميع لا عضو بعينه ، وهذا التعاون هو الذي يؤدي إلى نمو الجسم نمواً متزاناً .

هذا من الناحية البيولوجية التي لا يتم فيها النمو إلا في جو من التعاون والتساند فإذا انتقلنا إلى الناحية الاجتماعية وجدنا أن المجتمع المصري قبل الثورة الحاضرة لم تتوفر فيه وسائل التعاون ولذلك كان عاملاً فعالاً في انحراف كثير من شخصياته انحرافاً انتهى بانحلاله . ولم يكن هناك طريق لإعادة توافقه غير طريق الثورة المباركة فالعلاقات الناجحة عندنا كانت تقوم على نوعين :

نوع نطلق عليه « الرزالة » وتقصد به فرض السلطان من أعلى ؛ فالحكام عندنا كانوا يأتون من الخارج وقد لا يلون حتى بلغة البلاد وكثير من أمرائنا السابقين من لا يجيد العربية مع أنه ولد وعاش في مصر . ونظار المدارس الثانوية من الإنجليز لم يكونوا يعرفون شيئاً من العربية ومعروف أن وظيفتهم هي توجيه تلاميذهم المصريين ورعاية النمو المهني للطلبة من المصريين . والفلاحون من المصريين يزرعون الأرض تحت إشراف ناظر زراعة قد لا يعرف أصول الزراعة ولكنه يعرف كيف يستخدم السوط ورهبة السلطان في سوق هؤلاء المزارعين نحو فلاحه الأرض لمصلحة صاحبها . وقد اضطر الشعب لأن يستجيب لهذه القسوة بنوع من العلاقة نطلق عليه اسم « التسول الوجداني » حتى يشبع الحاجة النفسية عند هؤلاء المتطرسين وهكذا نجح في هذا المجتمع نوعان من العلاقة علاقة الرزالة والغطرسية وعلاقة التسول ومن جمع منا هاتين العلاقتين فقد كان نجاحه محققاً . وألفاظ الرزالة والغطرسية من الرؤساء كانت هي المألوفة عبارات التسول من المرءوسين وأصحاب الحاجات معروفة ومألوفة أيضاً ومثل هذه العلاقات لا تؤدي إلى أى نوع من النضوج النفسي لأن فيها إعطاء من جانب وأخذ من جانب فليس فيها تبادل العطاء والأخذ وهما وسيلة النضوج النفسي فإن أردنا أن نوجه مدرسينا نحو النضوج المهني وجب على موجهيهم من نظار ومفتشين أن يشيعوا جو الديمقراطية وهو الجو الذي يقوم على أساس من التعاون

وتبادل الرأي، ففيه تبادل للأخذ والعطاء وبذلك يمكن أن تتوقع للجميع النمو المهني وبالتالي معاونة التلاميذ على النمو للتكامل في الاتجاه الصحيح .

والناظر والمفتش لا يمكن أن يقوموا بوظيفتهما كوجهين حتى يأخذ كل منهما بنصيب كبير مما يأتي :

١ — الإيمان بقيمة كل فرد كقرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن أى اعتبار آخر .

٢ — الإيمان بقدرة الفرد على تحسين نفسه بنفسه مع شيء من التوجيه والإرشاد .

٣ — القدرة على التعاون مع الغير تعاوناً يقوم على أساس ديمقراطي سليم .

٤ — القدرة على أن يجعل نفسه مركزاً للعلاقات الإنسانية وأن يوجه هذه العلاقات نحو النضوج .

٥ — الرغبة في أداء العمل كاملاً وعدم الاكتفاء بأدائه في حدود نطاق الواجبة فقط .

٦ — الإلمام التام بسلوكية التلاميذ والمدرسين وحاجات المجتمع وديناميكية الجماعة والقدرة على توجيه ذلك كله نحو النضوج .

٧ — الإلمام التام بالاتجاهات الحديثة في التربية .

٨ — القدرة على التقييم الموضوعي لعمله وعمل من يتصل به .

٩ — ومن أهم الصفات الشخصية للوجه أن يكون مركزاً للعطف affection والضبط control في آن واحد.

ثم إن عملية التوجيه هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، فكل مربٍ موجه في نفس الوقت وقد أصبحنا نقول إن المدرس يتعلم من تلاميذه كيف يعلمهم وكثير من النواحي التعليمية البارزة قد وجهنا نحوها أولادنا وتلاميذنا ولذلك يجب على الموجهين أن ينصتوا لحديث المدرسين وآرائهم وأن يستفيدوا من خبرة كل منهم وأن يتعاونوا معهم في النهوض بالعملية التعليمية . فالناظر كوجه مسئول عن تربية تلاميذ مدرسه بالتضامن مع مديريه والتعاون مع مفتش القسم . والمفتش كوجه مسئول عن تلاميذ قسمه بالتضامن مع نظائر قسمه والتعاون مع بقية مفتشى المنطقة .

فإذا انتقلنا من الأسس النظرية إلى التطبيق العملي فإننا نجد أن مهمة الناظر هي الإشراف الديمقراطي على جميع الأعمال في مدرسته والتوجيه والتقييم وهذا يتطلب منه الاشتراك في الأعمال المختلفة في حدود قدرته ، وكذلك تسبق العمل بنفسه وبين زملائه المدرسين تنسيقاً من شأنه أن يتعاونوا في أداء واجبهم ، كما يتطلب منه الإلمام التام بالسياسة العامة للتعليم . ويجب أن يلم بالغرض العام من التعليم الابتدائي وأهدافه والوسائل المختلفة لتحقيق هذه الأهداف . وهذا الإلمام من جانبه يجعله يؤمن بهذه الأهداف ويعمل على تحقيقها ويطلب تعديلها في ضوء تجاربه وخبراته ، كما يجب أن يلم بأعمال المدرسين إلماماً من شأنه أن يحترم هذه الأعمال ، وأن يعاون في تحقيقها فإذا أراد أن يقوم برحلة مشلاً عاون هو من جانبه على تنفيذ هذه الرحلة وإن أراد أن يجرب طريقة عرض طريقته على هيئة التدريس بالمدرسة في اجتماع عام حتى إذا اتفقوا على تنفيذها عاون هو من جانبه على تنفيذ هذه الطريقة وإن وجد استعداداً عند أحد المدرسين لمعاونته أشركه في عمله واشترك هو في أعمال المدرسين ، فعمل أسوأ ما تصاب به المدرسة أن يشعر الناظر بأنه هو الوحيد الذي يشعر بأداء الواجب ولولا أنه يحث زملاءه ويراقبهم ما أدوا واجبهم ، وإن أسوأ ناظر عرقته المدرسة المصرية هو ناظر يدعى أنه يروض مدرسي مدرسته إذ معنى ذلك أنه عاجز عن أن يقيم معهم علاقات من شأنها أن يتعاونوا وأن يعاونوه على أداء المهمة التعليمية التي لا تتم إلا بصفة كلية .

كما ينبغي أن يلم الناظر بوظيفة المفتش وأن يقدرها حق قدرها خصوصاً وأن مفتش القسم ليس مفتش مادة وإنما هو ناظر لكل مدارس قسمه ، بمعنى أنه مسئول عن هذه المدارس واحدة واحدة كما أنه مسئول عن مدارس قسمه في مجملها وتبادل التقدير والاحترام بين الناظر والمفتش والمدرسين بل والتلاميذ وأولياء الأمور . وأفراد المجتمع هو أساس نجاح العملية التعليمية ولذلك يجب أن تناقش هذه المبادئ كلها وترسم خطوط تنفيذها في بداية العام الدراسي واجتماعات عامة بين الناظر ومدرسي مدرسته ومفتش القسم يوضح فيها برنامج شامل للعمل يناقش في اجتماعات دورية تطرح فيها المشكلات وتناقش . كما ينبغي تنظيم الصلة بين المدرسة والمجتمع بحيث تصبح المدرسة مركز إشعاع للمجتمع الذي تقوم فيه وبحيث يؤدي ذلك إلى التعاون التام بين المدرسة وغيرها من المدارس والهيئات الاجتماعية والاقتصادية ، وعلى ناظر المدرسة أن يستعين بجمعية الآباء والمعلمين في حل الصعوبات التي تواجهه في مدرسته كلها وجد ذلك مستطاعاً عليه أيضاً أن يقوى صلته بالمدارس الأخرى عن طريق مفتش القسم .

أما مفتش القسم ومساعدته فهو ناظر لمدارس قسمه بصفة شاملة . والقسم وحدة جغرافية تعليمية لا وحدة عددية بمعنى أن يكون للقسم حدوداً فاصلة فلا تتداخل الأقسام ولا يذهب مفتشان إلى قرية واحدة لمجرد أن بها مدرستين إحداهما للبنات تفتش عليها مفتشة وأخرى للبنين يفتش عليها مفتش .

فإذا سلنا بهذا المبدأ أمكن أن نرسم مهمة مفتش القسم ومساعدته على النحو التالي :

١ - استغلال إمكانيات القسم لصالح تلاميذه .

٢ - تنسيق العمل بينه وبين مساعده تنسيقاً تعاونياً ديمقراطياً بمعنى أن كلا منهما يقوم بعمله في مجموعة من المدارس يشعر بأنه مسئول عنها ، وهذه المسئولية تدفعه لأن يتعاون مع زميله مفتش القسم بحيث لا يشعر أحدهما أنه رئيس الآخر أو مرءوس له ، وإنما طبيعة العمل تقضى برجوع كل منهما إلى الآخر في بعض المسائل والاستقلال عنه في بعض المسائل على النحو الذي يقوم به بعض أعضاء الجسم حين يستقل ببعض الوظائف ويتعاون مع بقية أجزاء القسم في أداء وظائف أخرى بصفة تعاونية .

٣ - تنظيم حلقات دراسية واجتماعات مع مدرسي ونظار قسمه تناقش فيها المشكلات ويتعاون الجميع على حلها ، وبذلك تشعر المدارس بأنه يعاون كلا منها على حل مشكلاتهم الإدارية والفنية ولا يذهب إليها لمجرد التقييم . حقيقة إن التقييم جزء من كل عملية تعليمية ، ولكن يجب ألا ينفصل عنها بمعنى أن الغرض من التقييم يصبح معاونته كل من في المدرسة وما فيها على تعرف نواحي النقص وتلافيه لا مجرد الحكم عليه أو له . وهذه هي المهمة الأولى للفتش فليست مهمته أن يكتب بالنقد والتقدير بحيد ويمتاز ومتوسط إلى آخره . . . وإنما مهمته أن يصف الداء والدواء معا وأن يتعاون مع المدرسة في تحقيق رسالتها ، وهذا ما تقصده بقولنا أنه مسئول مسئولية شاملة عن كل مدرسة من مدارس قسمه كما أنه مطالب برعاية نمو كل مدرسة فيه وتوجيهها نحو النضوج .

٤ - تنظيم اجتماعات دورية لنظار قسمه .

٥ - الاشتراك في اجتماعات المنطقة الخاصة بالتوجيه الفني والإداري للمدارس الابتدائية .

٦ - الاشتراك في حلقات الدراسة الخاصة بمشكلات التعليم الابتدائي سواء نظمتها المنطقة أو المدرسة أو الهيئات التعليمية أو غيرها .

٧ - تنظيم مجلس النظار ورجال الرأي والأعمال في قسمه لبحث مشكلات التعليم والتعاون على حلها .

وهذا يتطلب من المفتش ومساعدته : -

أولاً : الإلمام التام بالنظم التعليمية والسياسة العامة للتعليم ومناقشة هذا كله مع النظار في بداية العام الدراسي وفي اجتماعات عامة دورية .

ثانياً : وضع برنامج شامل للعمل في قسمه يشترك فيه النظار وبعض المدرسين ومتابعة تقييم هذا البرنامج مرتين على الأقل خلال كل عام دراسي .

ثالثاً : تنظيم الصلة بين مدارس القسم وبقية أقسام المنطقة ومدارس أنواع التعليم الأخرى والهيئات التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية .

وخلاصة القول أن عملية التوجيه تتطلب النظر إلى المدرسة الابتدائية ككل فلا تفصل بين حاجاتها الفنية والإدارية كما تدعو إلى إيجاد جو ديموقراطي تعاوني صالح للنمو المهني للمدرسين والمفتشين والنظار ، وعلى هذا الأساس نستطيع القول بأن مهمة النظار والمفتشين هي إيجاد جو من الديموقراطية يساعد كل فرد من الأفراد الداخليين في نطاق التعليم سواء كانوا مدرسين أو نظار أو مفتشين أو تلاميذ على أن ينمو كل في اتجاهه الصحيح بحيث يتكون من هذا كله مجموعة متكاملة متعاونة سعيدة .

تقويم عمل المدرس

للككتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين — جامعة عين شمس

من أهم المسئوليات التي تلقى على ناظر المدرسة أن يقيم المدرسين ويقدر كفاءة كل منهم ويحكم على مدى نجاح المدرس في عمله ومبلغ تحسنه وتقدمه وقدرته على تأدية رسالته .

وقد قام كثيرون من العلماء بالبحث في موضوع تقويم عمل المدرس وقياس القدرة على التدريس، في ميادين كثيرة، وبعض هذه البحوث أجري في معاهد إعداد المعلمين لا تتقاء المدرس الصالح وبعضها أجرى في مراكز تدريب المدرسين المشتغلين فعلا بالتدريس، كما أجريت بحوث أخرى لقياس مدى نجاح المدرس في مهنته أثناء القيام بعمله فعلا في المدرسة .

ولتقويم عمل المدرس أغراض عدة منها تصير المدرس نفسه بمكانته وتبنيان نواحي تفوقه وضعفه ليكون عند المدرس وعي لما صارت إليه حاله ، ومنها أيضاً الوصول إلى أساس سليم عادل يمكن الرجوع إليه عند النظر في ترقيته أو نقله إلى عمل آخر يتناسب مع قدرته وصلاحيته .

ولقد كان المعتقد قديماً أن المام المدرس بالمادة يعتبر وحده أساساً كافياً لنجاح المدرس ولكن النظرة الحديثة تؤكد أنه لم يعد يكفي أن يكون المدرس ملماً بالمادة الدراسية بل أن المدرس قد أصبح الآن بمثابة «مهندس اجتماعي» تتجه مهمته إلى تنسيق وتهيئة الظروف للملائمة لتنشئة التلاميذ بما يؤدي للنمو المرغوب لكل فرد منهم حسب تكوينه النفسي في ذلك المجتمع الدائم التغيير بما يضمن فهم الشخص لنفسه ولغيره ، ولا يصح أن تنكر أهمية المام المدرس بمادته إلا أن هذا أمر يهتم به المفتشون كل الاهتمام كما أن أعداد المدرس كفيل بضمان هذه الناحية وإذن يجب أن

يبحث عند تقييمنا للمدرس عن تلك الصفات الشخصية المميزة له وعن العلاقات الاجتماعية التي تربطه بمن يحيطون به .

وبالنظر لزيادة أهمية العوامل النفسية للنجاح في أي عمل فقد تحول البحث في تقييم عمل المدرس إلى تأكيد أهمية هذه العوامل، ويمكن أن تلمس هذا الاتجاه في كتاب نشرة اليونسكو جاء فيه : إن الصفات التي يتوقف عليها نجاح المدرس في مهمته ترتبط تمامًا بتكوينه المزاجي والخلقي وشخصيته بصفة عامة ، فقد ثبت من البحوث النفسية بوضوح أن درجة الاتزان الانفعالي للمدرس وحالته المزاجية تتقل آثارها إلى التلاميذ . وأن ما يحدث للأولاد أو البنات من آثار التربية والتعليم يتوقف إلى حد كبير جدًا على التكوين النفسي والنضج العاطفي للمدرس الذي ياملون معه فالمدرس الشقي النفس القلق الغير راض عن نفسه وعن شئون حياته المحروم من الشعور بالسعادة لا يستطيع أن يعمل على إسعاد التلاميذ ويتعذر عليه أن يساعدهم على التكيف السليم في التعامل مع الغير .

ولقد كان الشائع إلى عهد قريب أن يصدر المفتشون أحكامهم على المدرسين بناء على نتائج الفصول المدرسية وعدد من ينجح من التلاميذ إلا أن هذا أساس غير عادل لتقييم عمل المدرس فالحكم على صلاحية المدرس للتدريس من نتائج نجاح تلاميذه ليس مقياسًا عادلًا لكفاءة المدرس لأنه لا يأخذ في الاعتبار أمتداد التلاميذ وتحصيلهم السابق وقوتهم عندما تسلمهم المدرس والظروف التي أحاطت بالمدرس مدة تدريسه لهم .

هذا ولقد تغيرت نظرة المربي الحديث إلى الغرض من التربية فلم يعد الهدف منها مجرد نجاح التلميذ وإنما هناك أيضًا الآثار التربوية الأخرى كتكوين العادات والاتجاهات النفسية الصالحة وغرس المبادئ الخلقية السامية والقدرة على تذوق الجمال وغير ذلك من الصفات الاجتماعية التي لا تظهر في نتائج النجاح .

وهناك اعتبارات كثيرة يجب وضعها في الذهن عند تقييم عمل المدرس ومنها الظروف الخارجية عن شخصية المدرس نفسه وأثرها في عمله كمدرس ولهذا يجب أن ننظر إلى المدرس كجزء من الموقف الكلي الذي يتكون منه ومن مدرسته

بأماكنها وظروفها ، فتجاح المدرس في مهمته يتوقف على طبيعة ظروف هذا الموقف الكلى بكل عوامله المتشابهة كما يتوقف على الدرجة التي يستطيع فيها المدرس أن يؤثر في هذا الموقف كأحد القوى الفعالة فيه .

ومن الاعتبارات الهامة التي ينبغي الاجتياط منها في تقييم عمل المدرس العامل الشخصى فى الناظر: أو المفتش أو من يعهد اليه بتقدير عمل المدرس وإصدار الحكم على مدى نجاحه أو فشله ، فكل رئيس له معايير الخاصة وله مبادئه ومستوياته وله ما يتوقعه وما ينتظره من المدرس وفق المستوى الذى يضعه لنفسه ، ولهذا فسوف لا يكون من السهل أن يتساوى الحكم أو الرؤساء في أحكامهم على المدرسين مادامت معاييرهم مختلفة .

ومن هنا تأتي أهمية تحديد النواحي والصفات التي يصح أن نأخذها في الاعتبار عند تقييم عمل المدرس وتأتي أهمية تحديد معاني مراتب كل صفة وتوضيحها بالأمثلة العملية الواقعية التي تقلل من أثر العامل الشخصى وتزيد في موضوعية الأحكام .

وقبل أن نحدد هذه الصفات ونحصى تلك النواحي يصح أن نبحث أولاً عن مختلف الوسائل العلمية التي تتبع في تقييم عمل المدرس ومن أهمها ما يأتي : —

أولاً — رأى المدرس في نفسه :

وفي هذه الطريقة تصمم استفتاءات تشمل عدداً من الصفات المرتبطة بمهمة المدرس ويطلب إلى المدرس أن يجيب عنها ، كما يعطى المدرس أيضاً بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن نواحي شخصيته وعن صفاته المزاجية والخلقية والعلمية .

وبالرغم من أن المدرس يغالى في تقدير نفسه في مثل هذه الاستفتاءات إلا أن هناك بعض التحسينات التي يمكن الوصول بها إلى نتائج مفيدة في الحكم على شخصية المدرس أو المدرس كما يرى نفسه :

نماذج من أسئلة تقييم المدرس لنفسه :

أسئلة لاكتشاف الميول :

١ — هل تشغلك مهنتك أو مسؤولياتك المنزلية بحيث لا تجد الفرصة الكافية لتضية الوقت في الهوايات الخارجية ؟

- ٢ — هل تعيش لأطفالك فقط - في المنزل والمدرسة ؟
- ٣ — هل أنت منتظر حتى تحال إلى المعاش أو حتى يكبر أطفالك لتبدأ في ممارسة هواية خاصة ؟
- ٤ — هل تمل من سماع حديث الآخرين عن أنفسهم ؟
- ٥ — هل كنت تقضى الوقت في منزلك كل مساء (أو بعد الظهر) طول أيام الأسبوع الماضي ؟
- ٦ — هل قرأت خمسة كتب على الأقل (من الكتب التي لا تتصل بمهنتك) في العام الماضي ؟
- ٧ — هل تشترك في أحد النوادي أو في أحد الفرق الرياضية أو في إحدى الجمعيات الدينية أو الاجتماعية من النوع الذي لا يتصل بمهنتك ؟
- ٨ — هل تشترك في القيام بأى عمل يدوى مما لا يدخل ضمن أعمال مهنتك أو واجباتك المنزلية ؟
- ٩ — هل لك هواية خاصة تزيد في معلوماتك وثقافتك أو تقديرك لأعمال الآخرين ؟
- ١٠ — هل تشعر بأن الحياة مملوءة بالمتغيرات وبفنون مختلفة كثيرة ؟

إذا أجبت بلا عن الـ ه أسئلة الأولى

وينعم عن الـ ه الأخرى

فن المحتمل أن تكون حياتك ممتعة لك وأن تكون سعيداً أو راضياً في حياتك فما هي إجاباتك عن تلك الأسئلة ؟ [وهذه النتيجة مبنية على بحث عمل في أمريكا]

ثانياً — رأى المدرسين الآخرين في المدرس :

وفي هذه الطريقة يجيب المدرسون عن استفتاءات مشابهة للاستفتاءات السابقة للوقوف على فكرة المدرسين عن زميلهم من حيث النواحي المختلفة المرتبطة بطابع شخصيته والمتعلقة بمهنته كمدرس . وتقيد آراء المدرسين كثيراً في إعطاء صورة صادقة عن علاقة المدرس بزملائه المدرسين ودرجة التباعد الاجتماعى بينه وبينهم ومركزه في التكوين الاجتماعى العام للمجتمع المدرسى . وقد قام أحد العلماء ببحث

طريف قارن فيه بين مدى نجاح المدرس في مهمته وبين مركزه الاجتماعي بين زملائه ووجد منه أن أكثر المدرسين نجاحاً في مهمتهم هم أكثر المدرسين تقديراً من زملائهم وأكثرهم قبولاً في المجتمع المدرسي وأكثرهم قدرة على كسب رضى المجموعة، بينما نجد أن المدرسين الفاشلين في مهمتهم هم أولئك الذين اتضح عديم قبولهم في الجماعة واتصافهم بالانكماش والعزلة وعدم الانسجام مع زملاء في المجتمع المدرسي .

ثالثاً — تقدير الناظر للمدرس :

وذلك عن طريق الملاحظة لنشاط المدرس داخل الفصل وخارجه وأثناء الاشتراك في نواحي النشاط المدرسي وفي المناسبات المختلفة أثناء العام الدراسي وبلاستعانة بجميع وسائل التقييم الأخرى كمرأى المدرسين ورأى التلاميذ إلى غير ذلك .

رابعاً — أحكام المفتشين :

وهذه يجب أن تبني على زيارات متكررة وعلى ملاحظة المدرس في موقفه مدة طويلة وعلى فحص إنتاجه وخطوات عمله على أن يؤخذ في الاعتبار الظروف المدرسية المحيطة ومدى قدرة المدرس على التأثير في المجتمع المدرسي .

خامساً — الآراء التي يتناقلها التلاميذ عن المدرس :

كثيراً ما تكون أحكام التلاميذ على المدرس ذات دلالة كبيرة على مدى نجاحه أو فشله معهم ، ومع ما يمكن أن يوجه لهذه الطريقة من انتقادات إلا أن من الممكن الاستفادة منها مع العمل على تلافي عيوبها فلا يصح مثلاً أن يسأل التلاميذ للإجابة عن استفتاءات تتعلق بالمدرسين من غير أن يكتبوا أسماءهم على الإجابة ، ومن تحليل هذه الاستفتاءات يمكن الحصول على وجهة نظر التلاميذ في مدرسيهم .

ومناك بحث طريف في هذا الموضوع ملخصه أن أحد الباحثين حصل على اثني عشر ألفاً من الخطابات تشمل ردود التلاميذ والخريجين عن صفات مدرسيهم للذين نجحوا في إفادتهم فوجد الصفات الآتية أكثرها تواتراً وهي :

١ — المدرس الذي روحه تعاونية ديمقراطية .

٢ — المدرس الذي يعطف على التلميذ ويقدر ظروفه الشخصية .

٣ — المدرس الحليم الصبور الذي لا يثور بسرعة .

٤ — المدرس الواسع الأفق المتعدد الميول والهوايات .

٥ — المظهر العام والتوق في المعاملة .

سادساً — الحصول على أحكام المختصين الآخرين :

ومن أمثلة ذلك الزوار الذين يتصلون بالمدرس في عمله والذين قد يقومون بعمل مقابلات شخصية مع المدرس ، أو الباحثين في التربية وعلم النفس ممن يشركون معهم المدرس في مهمتهم ، وكذلك بعض الآباء وأولياء الأمور ممن يوثق بأحكامهم ومن يتصلون اتصالاً كافياً بالمدرس .

سابعاً — تسجيل مواقف المدرس في عمله :

وقد لجأ بعض الباحثين إلى عمل تسجيلات صوتية وبصرية للمواقف الواقعية للمدرس أثناء تدريسه في الفصل وأثناء مناقشاته للتلاميذ وأثناء وجوده بينهم في مختلف المناسبات المدرسية ، واستخدمت هذه التسجيلات كوسيلة للحصول على أحكام الخبراء في تقييم عمل المدرس .

أهم النواحي التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقييم عمل المدرس :

لا يصح أن تقتصر نظرنا لعمل المدرس على مجرد أدائه للدروس المخصصة له في الجدول المدرسي؛ فبعض المدرسين يعتبر أن مهمته تنتهي بانتهاء الحصص المقررة عليه وفاته أنه عضو في جماعة متجاورة على تربية التلاميذ لا داخل الفصول فقط بل خارجياً أيضاً في الفصح وبين الدروس وفي فترات النشاط ومواعيد الجمعيات وعمل الحفلات المدرسية وفي اجتماعات الآباء وكل ما يتصل بالعمل المدرسي والروح المدرسية العامة .

ولهذا يجب أن ندخل في اعتبارنا عند الحكم على عمل المدرس ما يأتي :

١ — مدى حرصه على البقاء في المدرسة أكبر وقت ممكن سواء طلب منه أو لم يطلب منه ذلك .

٢ — مدى اشتراك المدرس في الهوايات العملية والجمعيات المدرسية .

٣ — مدى اشتراك المدرس في رفع الروح المعنوية للمدرسة سواء باشتراكه في تنفيذ قوانينها بروحه ، أو بعمله على بث روح الرضى والاستقرار في الجو المدرسى فبعض المدرسين يسيئون إلى الجو المدرسى كثيراً بما يشيعونه فيه من روح التذمر والمخالفة والخروج على اللوائح .

٤ — مدى حرص المدرس على دراسة المناهج المدرسية ونقدها والمساهمة في تعديلها بما يناسب بيئة المدرسة بما يحاوله من جهود في طرق التدريس التي تساعد على حسن تنفيذ المنهج .

٥ — مدى عناية المدرس بتحضير دروسه ورسم خطة توزيع عمله على شهور السنة وتدوين خطوات عمله والاحتفاظ بها منظمة .

٦ — مدى اشتراك المدرس في دراسة تلاميذه والإشراف على نواحي حياتهم وحل مشكلاتهم ومسك سجلاتهم أو الإشتراك في ملء البطاقات المدرسية بما يضمن حسن الإفادة منها .

٧ — مدى حرص المدرس على المواظبة والحضور في المواعيد وعلى تجنب التخلف عن المدرسة لأسباب مصطنعة ، فبعض المدرسين يحرصون على الإفادة من جميع فرص الأجازات الممكنة لهم ويتحايلون على ذلك بشتى الطرق بحيث يكونون مطيعين للتقوانين ولكن في نفس الوقت مفسدين للعمل وللروح المدرسية .

٨ — مدى استجابة المدرس لما يطلب إليه من الأعمال الإضافية التي يكلف بها من آن لآخر سواء أكانت حصصاً إضافية أو أعمالاً إدارية . ويدخل في ذلك الروح التي تظهر في قيامه بهذه الأعمال ومبلغ ما يظهره من تعاون أو تذمر .

٩ — مدى إقبال المدرس نفسه على النشاط الرياضى . ومبلغ استعداده لمشاركة التلاميذ في ألعابهم ونشاطهم ومسابقاتهم . ومبلغ اشتراكه فيما يقومون به من رحلات وزيارات .

١٠ — مدى إلمام المدرس بالشئون الإدارية بالمدرسة وما يتعلق منها بشأن التغذية وعمل المناقصات وتنفيذ اللوائح . ومدى مساهمته في معاونة الجهاز الإداري بالمدرسة على تيسير الأمور .

١١ — الروح الخلقية والآثار التي يتركها في تلاميذه من عطف واحترام وبث للمبادئ والمثل العليا .

١٢ — المرونة واللياقة في معاملة أولياء الأمور والاتصال بالأهالي والآثار التي يتركها في نفوسهم وما يترتب على ذلك من سمعة له والمدرسة .

١٣ — مدى مشاركة المدرس في النشاط الثقافي والإصلاح الاجتماعي في البيئة المحيطة بالمدرسة .

١٤ — إلمام المدرس بمادته واستعداده لزيادة ثقافته العامة والخاصة .

١٥ — قدرة المدرس على إفادة تلاميذه ومدى نجاحه في مهمة كمدرس في داخل الفصل .

١٦ — مدى احترام المدرس لدستور مهنة التدريس والعمل على رفع شأن المهنة .

ومن الممكن أن نضيف إلى هذه القائمة نواحي أخرى كثيرة إذا أدركنا أن مهمة المدرس تستوجب منه الكثير من التضحيات وأن المدرسة لا تحقق أغراضها إلا عن طريق تعاون فريق المدرسين بها ..

والآن نريد أن نبحث أهم الصفات التي تؤهل المدرس للنجاح في مهمته . يمكن تقسيم هذه الصفات بحسب مكونات الشخصية إلى ما يأتي :

أولا : صفات بدنية وجسمية كالظهور العام وسلامة الخواص والقدرة على التعبير اللفظي والصحة الجيدة .

ثانيا : صفات خلقية تكونت في الشخص من تأثير نشأته وظروف بيئته كالتمسك بالمبادئ والمثل العليا أو الاستهتار واحترام الدين والقوانين ومراعاة حقوق

السلطة الضابطة أو الاستتار والخروج على السلطة وعدم التقيد بالأوضاع والتقاليد المتفق عليها .

ثالثاً - صفات مزاجية تكوينية . ومعنى المزاج التكوين العاطفي والإتقالي المبني على ما يزوده الشخص من طاقة وجدانية ودوافع غريزية بما يرتبط بالتكوين الكيميائي والغددى والدموى ويتصل بالنواحي الفسيولوجية والعصبية فتظهر في الطباع والمشاعر وفي التعبير الإتقالي من حيث سرعة الاستثارة أو بطيئاً ومن حيث مدة استمرار الحالة الإتقالية .

رابعاً - الذكاء والمواهب والقدرات التي تظهر في نواح خاصة ويدخل في ذلك قدرة الشخص على التصرف وإدراك المواقف إدراكاً سليماً والقدرة على الحكم وعلى النقد المبني على الفهم بجانب نواحي التفوق التي توجه ميول الشخص إلى الهوايات ونواحي التخصص المميزة .

خامساً : الإعداد للمهنة التدريس ولا يقف ذلك عند حد الحصول على المؤهل المهني بل يتعداه إلى مواصلة الاستزادة والاهتمام بشؤون التربية والتعليم ومواصلة البحث ومسايرة التطور والتقدم لا من حيث مادة التخصص فقط بل أيضاً من حيث طرق التدريس وخطط الدراسة التربوية .

سادساً : القيام بالتدريس فعلاً ومدى قدرة المدرس على إفادة غيره، فقد يكون المدرس عالماً متمكناً ولكنه يفشل كمدون . فالعبارة هنا بمقدار ما يستطيع المدرس أن ينقله إلى التلاميذ ، ومبلغ تأثيره فيهم ، مما يتطلب توافر عنصر الميل للتدريس والاهتمام بالمهنة وهوايتها والاندفاع للعمل فيها بشكل تلقائي طبيعي بعيد عن الضغط أو الغرض الوقتي .

سابعاً : المشاركة في الزوج الاجتماعية المدرسية . وهنا تأتي مسألة في غاية الأهمية . وهي مركز المدرس بين زملائه وعلاقته بالإدارة المدرسية وسمته الاجتماعية ومكانته في الإطار الاجتماعي المدرسي العام، فهناك من المدرسين من لا نجد له عيباً ملموساً في عمله ولكن مجرد وجوده في الجو المدرسي تسبب المتاعب ويخلق جواً معطلاً للعمل المدرسي . وقد وجدته بالتجارب التي أجريتها في علم النفس الاجتماعي أن تغيير فرد واحد في إحدى الجماعات يمكن أن يؤثر في الإنتاج العلم للجماعة بنسبة كبيرة .

ثامناً : المواظبة . وتشمل الغياب والتأخير والتكاسل ومدى حرص المدرس على وقت التلاميذ ووقت العمل .

تاسعا : صفات أخرى كالقدرة على إنجاز العمل مع السرعة والدقة والقدرة على الإدارة والتنظيم ، وكذلك الاستعداد للمشاركة في النشاط الرياضي وغير ذلك .

طرق الحكم والتقييم :

(أ) طريقة الترتيب ، وفيها يطلب إلى المحكم ترتيب المدرسين ترتيبا تنازليا حسب رأيهم فيهم ومدى صلاحيتهم للعمل .

(ب) طريقة المقارنة الثنائية ، والمفاضلة بين كل اثنين معا في جدول .

(ج) وضع علامات على وجود الصفة لعمل قائمة للصفات .

ويطلب من الشخص أن يوجب بوضع علامة إذا كانت موجودة عنده .

(د) طريقة التقدير على مقياس مدرج (مع شرح الرتب في كل صفة) ويمكن أن يتم هذا :

١ — بأوزان متساوية للصفات أو ٢ — بأوزان مختلفة للصفات .

وفما يلي نموذج لاستمارة يمكن أن تكون موضع البحث كنواة أولية لما يصح أن تتفق عليه كأساس لتقييم عمل المدرس . واستعمال هذه الاستمارة تطبق مباشرة للطريقة الأخيرة .

تقييم عمل المدرس :

مادة التخصص :

المؤهل التربوي :

أقدميته في العمل بالمدرسة :

اسم المدرس :

المؤهل الدراسي :

أقدميته في مهنة التدريس :

الدرجة المالية :

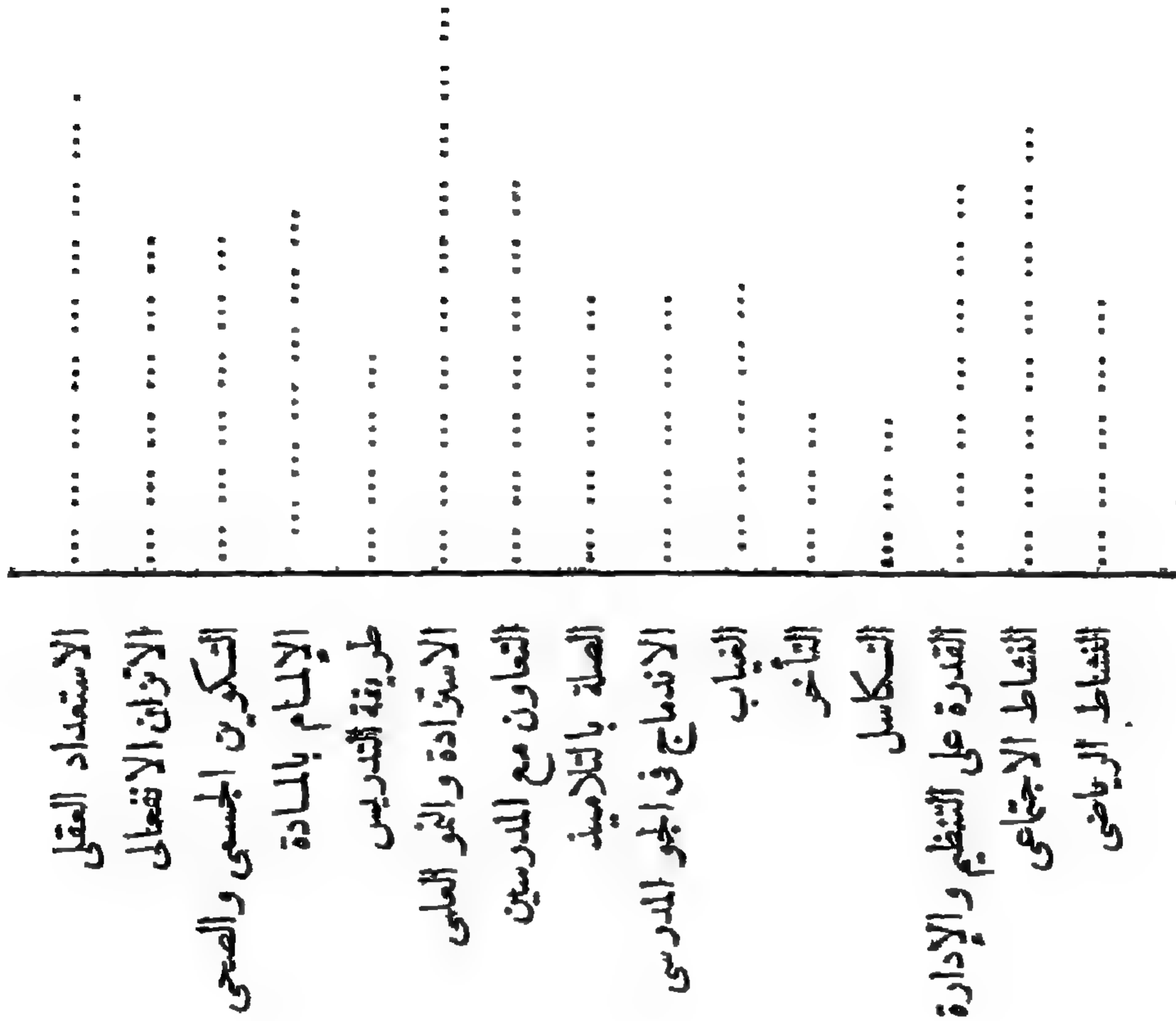
صنع علامة (٧٧) أمام الوصف الذي ينطبق على المدرس في كل صفة مما يأتي :

أقل من المتوسط	متوسط	جيد	متأخر	الصفات	
يحتاج لمزيد من التوضيح	يتبع ما يؤمر به	سريع الفهم	مبتكر وذكي جداً	الاستعداد العقلي	الصفات الذاتية
قلق وغير مستقر	يفقد اتزانة أحياناً	أميل إلى الانزاع	متزن وقادر على ضبط نفسه	الاتزان الانفعالي	
ضعيف ومعرض للزلات المرضية	صحة لا بأس بها	أميل إلى الصحة الجيدة	جسم قوى وصحة جيدة	التسكوت الجسدي والصحة العامة	
معرفة سطحية	معرفة عادية	معرفة جيدة نوعاً	معرفة كاملة لمادته وعمله	الإلمام بالمادة	التسكوت المهني والقدرة على التدريس
غير مكثرت	يتبع ما يؤمر به	يحاول التحسن	يتفنن ويحسد	طريقة التدريس	
لا يحاول الاستزادة	يكتفي بالضروري	أميل إلى تحسين معلوماته	حرص على تنمية معلوماته	الاستزادة والنمو العلمي	

أقل من المتوسط	متوسط	جيد	متساز	الصفات	
لا يستطيع التعاون مع غيره	لا مانع عنده من التعاون	يتعاون إذا ما طلب منه	يساعده غيره في كل فرصة	التعاون مع المدرسين	أثر المدرس في الجو المدرسي
لا يهتم بصلته بالزميل	صلته عادية	يعرف بعض الحالات	يعرف تلاميذه وحبوب منهم	علاقة المدرس بتلاميذه	
منعزل عن الجو المدرسي	ليس له تأثير بارز	له أثر ملموس	يعتبر نفسه أساسيات جاهد المدرسة	الاندماج في الجو المدرسي	المواظبة
غير منتظم الحضور	يتغيب أحيانا	يتغيب نادرا	مواظب دائما	الغياب	
كثير التأخر	يتأخر أحيانا	يتأخر نادرا	لا يتأخر أبدا	التأخر	
قليل النشاط	نشاط عادي	نشط غالبا	نشط دائما	التكاسل	
لا يستطيع التأثير في غيره	نادر ما يتأثر به غيره	له بعض التأثير في غيره	له قدرة على القيادة والتأثير في الغير	القدرة على التنظيم والإدارة	صفات أخرى
لا يهتم بتفسير العمل	لا مانع في الاشتراك في النشاط الاجتماعي	يحاول الاشتراك في النشاط الاجتماعي	له نشاط مدرسي في البيئة	النشاط الاجتماعي	
داخل المدرسة	لا يمانع في الاشتراك في النشاط الرياضي	يشترك في النشاط الرياضي	متحمس للنشاط الرياضي	النشاط الرياضي	
لا يهتم					

ملاحظة : هذه البيانات تعتبر مبدئية ويمكن تناو لها بالتعديل أو الإضافة أو الحذف بناء على الخبرات العملية .

ومن الممكن أن نوضح نتائج أحكام الناظر على المدرس في صورة بيانية كالآتي .
ومن المستحسن وضع النتيجة في هذه الصورة بدل أن تجمع التقديرات ويؤخذ المتوسط
لأن الصفات ليست من جنس واحد .



الأهمية النسبية لهذه الصفات :

وهنا تأتي نقطة أخرى هامة وهي الوزن الذي يصح أن نعطيه لكل صفة ، فإذا كان تقديرنا سيتحول إلى درجة من ١٠٠ مثلاً فيمكن أن تتفق على توزيع الدرجات على تلك الصفات ، فنعتبر مثلاً أن لكل مجموعة ٢٠ درجة ، أو نضع أهمية أكبر للمجموعة الثانية فيجعل لها ٣٠ درجة بينما نعطي مجموعة المواظبة ١٠ درجات فقط .

احتياطات في ملء استمارة تقييم عمل المدرس :

١ - عند تقدير أي صفة لا يصح أن تتأثر بأحكامنا على المدرس في الصفات الأخرى، ولا يصح أن تتأثر بالفكرة العامة أو الحالة التي تكونت حول المدرس .

٢ — يجب أن تتفق جميعا على معاني محددة لكل درجة من درجات كل صفة بحيث تكون أحكامنا منسوبة إلى معايير متفق عليها وبحيث تكون الأحكام مبنية على مقارنة المدرس بالمتوسط العام للمدرسين .

٣ — يحسن عند عمل التقديرات أن يقوم الناظر بإصدار أحكام على جميع المدرسين في صفة واحدة فقط لتسهيل المقارنة ثم ينتقل إلى صفة أخرى ، فلا يبدأ بالحكم على مدرس واحد حكما شاملا .

٤ — ووضح أن الأحكام يجب أن تستمد من الملاحظة المستمرة مدة طويلة ليكون الحكم صادقا . . ومن المستحسن أن يشترك المدرس الأول مثلا في الحكم إذا لم يكن الناظر واثقا من معرفته الجيدة للمدرس .

٥ — يحسن الاستناد على أسس موضوعية للأحكام كبيانات عن المواظبة أو الانتاج أو نحو ذلك .

التربية والصحة النفسية (اليونسكو)

Education and Mental Health (UNESCO)

أهدت إلينا هيئة اليونسكو نسخة من التقرير القيم الذي أعده الدكتور و . د . وول (Dr. W. D. Wall) وهو يتضمن نتائج بحوث قام بها مؤتمر عقد بباريس في عام ١٩٥٢ ويتضمن نتائج مئات التقارير والدراسات التي أعدت لهذا الغرض . وقد حفز إلى إعداد هذا التقرير شعور بأن النمو المتزن للفرد أصبح مهددا بسبب الهزات العنيفة التي عانتها القيم الإنسانية بعد حربين طاحنتين . وقد أمنت هيئة اليونسكو بأن حل هذه المشكلة لا يأتي إلا بمراجعة أساليب التربية على النتائج التي توصلت إليها أحدث البحوث في علم النفس . وسيكون هذا الكتاب هو المرجع في الصحة النفسية من وجهة نظر التربية إلى زمن بعيد .

وقد اتفقت وزارة التربية والتعليم مع الدكتور عبد العزيز القوصي — وقد أسهم بمجهود في إعداد التقرير — على أن يقوم مع الدكتور عبد المنعم المليجي بترجمته وتقديمه إلى قراء العربية .

وظيفة المفتش في المدرسة الابتدائية

للدكتور منير كامل
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

مشكلات التربية في مصر متداخلة متشابكة ، يصعب بحث أية واحدة منها بمعزل عن الأخرى . ومشكلة التفتيش في المدرسة الابتدائية لا تشذ عن هذه القاعدة ، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنوع السياسة السائدة في وضع الخطط والمناهج من حيث هي مركزية أو لا مركزية : وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول إن وظيفة المفتش في ظل النظام المركزي في وضع المناهج الذي درجنا على الأخذ به حتى الآن — تختلف اختلافاً جوهرياً في طبيعتها ونظامها عن وظيفته إذا ما اتبعنا نظاماً لا مركزياً ديمقراطياً في بناء المناهج المدرسية .

وفي هذا المقال سوف نحدد وظيفة المفتش تحت كل من هذين النظامين .

وظيفة المفتش في ظل النظام المركزي :

يقضى النظام المركزي في التعليم أن توضع الخطط والمناهج جملة وتفصيلاً في وزارة التربية والتعليم ، ثم تطبع في منشورات وتوزع على المدارس في أرجاء القطر حتى تصل إلى أيدي المدرسين الذين يعهد إليهم تنفيذ ما جاء فيها ، ولكي تضمن الهيئة المركزية تنفيذ تعليماتها وتوجيهاتها على الوجه الذي ترضيه فإنها تجند جيشاً من المفتشين ينتشرون في أنحاء القطر ويكونون بمثابة عيون للوزارة تراقب أعمال المدرسين وتخطر الوزارة عن أي تقصير أو مخالفة تقع منهم . ولكي تكون المراقبة منتجة يقوم المفتش بزيارات مفاجئة في الفصول حتى يرى المدرس في موقف « طبيعي » . فيأخذ في الاستماع إلى شرحه ومحض أعماله ، وقد يختبر تلاميذه ، ثم يدون ملاحظاته عنه في صورة تقرير مشفوع بتقدير عام للمدرس ، ويرفع هذا التقرير إلى المختصين في الوزارة فيعكفون على دراسته وتنفيذه ما جاء به فيجازون المحسن ويعاقبون المسيء .

والواقع إن التفتيش على هذا النحو قد أصبح لا يساير روح العهد الجديد ولا يتفق

واتجاهات التربية الحديثة ، كما أنه قد أغضب المدرسين ، وأساء إلى المفتشين ، ولم ينفذ التعليم منه شيئاً ، ففي نفوس المدرسين مرارة من التفتيش ، لأنه وضعهم موضع الامتحان وفي مركز الاتهام ، وعلاقة المفتش بالمدرس لا تقوم على أسس سليمة ، فهي تارة تقوم على الخوف والرغبة المؤديين إلى النفور والكراهية ، لأن المفتش يتفهن في الكشف عن أخطاء المدرس وتلس عيوبه ، بينما يعمل المدرس جاهداً لأن يظهر أمامه في أحسن مظهر مخفياً عن المفتش مشكلاته الحقيقية ومتاعبه الفنية ، وتارة أخرى تقوم هذه العلاقة على أساس النفاق والرياء ، فالمدرس يحاول استرضاء كل مفتش بالطريقة التي يعرف أنه يميل إليها بدلاً من أن يسير في عمله وفق فلسفة يؤمن بها ، وفي كلتا الحالتين لا ترتفع هذه العلاقة إلى مستوى المشاركة الديمقراطية .

والتفتيش بهذه الصورة عامل من عوامل هدم شخصية المدرس وكبت قدرته الابتكارية ، فالمدرس فوق أنه مقيد بالمناهج الموضوعة ، والكتب المقررة ، والامتحانات العامة ، مقيد أيضاً بتعليمات المفتش وآرائه التي تملي عليه إملاء ، وتفرض عليه فرضاً ، فيضطر إلى قبولها ، لا عن عقيدة واقتناع ولكن عن خوف ورهبة .

أما تقدير المفتش للمدرس على أساس عدد قليل من الزيارات القصيرة يقضيها المفتش في موقف المراقب لعمل المدرس ، وفي اختبار بضغ تلاميذ ، وتصفح عدد قليل من الكراسات فقلما يرضى المدرس . وفي كل عام تصل الوزارة شكاوى عديدة من هذه التقديرات ، وأما اختلاف المعايير بين المفتشين في تقدير المدرس فشكلة لم تحل بعد .

وقد أسأنا إلى المفتشين بهذا النظام ، إذا أثقلنا كاملهم بالزيارات المتعددة وكتابة التقارير وإجراء التحقيقات التي لا نهاية لها ، فأحطنا بذلك حياتهم روتيناً ثقيلاً ، ولم تنح لهم المجال للقيام بعمل منتج ينمون فيه ويرشدون .

فلعله واضح مما تقدم أننا لا نلقى اللوم على المفتشين أو المدرسين ، فهم جميعاً ضحايا النظام المركزي الذي هو أثر من آثار الدكتاتورية ، وهو في الوقت نفسه آفة الأساليب الحديثة للتربية .

وظيفة المفتش في ظل النظام اللامركزي :

إذا ما اتجهنا نحو اللامركزية في إعداد المناهج ، فإن وظيفة المفتش تتغير ، بل إن مدلول التفتيش نفسه ليتغير أيضاً .

واللامركزية الديمقراطية تقضي بانتقال سلطة وضع المنهج من أيدي فئة قليلة من رجال التعليم في الإدارة المركزية إلى أيدي كل من تهمهم عملية التربية وهم : التلاميذ وأولياء أمورهم ، المدرسون ، النظار ، المفتشون ، ورجال البيئة في كل مدرسة فهؤلاء جميعاً يتعاونون في بناء المنهج المدرسي . ولقد أوضحنا في مقال سابق * الدور الذي يمكن أن يلعبه كل من هؤلاء في بناء المنهج ، ونعود هنا فنتناول دور المفتش بشيء من التفصيل والإسهاب .

ليست وظيفة المفتش في هذا النظام مراقبة المدرسين وكتابة التقارير عنهم وإملاء وجهة نظره عليهم ؛ بل إنه وظيفته الأولى هي القيادة الديمقراطية . فالمفتش في هذا النظام قائد تربوي مشبع بالروح الديمقراطية ، ينظر إلى المدرس كزميل له في المهنة ويتعاون معه في حل المشكلات التعليمية التي تهم المدرس ، ويبني علاقته معه على أساس من الود والتفاهم والاحترام المتبادل ، ويشجع المدرس على الابتكار والتجديد ويهيئ له المجال للنمو المهني ،

والمفتش لا يقصر جهوده على تحسين المدرس وطريقة تدريسه ، بل يهتم بدراسة كل ما يؤثر في عمليتي التدريس والتعلم ، فالمشكلات المتعلقة بالمنهج وطرق تنفيذه ، وبالوسائل المعينة على التدريس ، وبالعوامل التي تسهل عملية التعلم أو تعوقها ، وحاجات المتعلمين وميولهم ، تصبح كلها في دائرة اهتمامه ، ويدخل حلها في نطاق عمله . ولكي يتعرف المفتش على هذه المشكلات لابد من زيارة الفصول بالاتفاق مع المدرس ، ويعقب كل زيارة اجتماع بين المدرس والمفتش لمناقشة ملاحظات المفتش وتبادل وجهات النظر بحرية وصراحة في حل المشكلات التي كانت موضع البحث والدراسة . فالزيارة بهذا الوضع لا ترمي إلى الكشف عن أخطاء المدرس وترقب

* راجع مقالنا تحت عنوان « نحو سياسة أفضل لبناء المناهج » صحيفة التربية

عدد نوفمبر ١٩٥٤ ص ١٨ — ٢٧ .

هفواته ولكنها تستهدف تشخيص المشكلات ومحاولة حلها . وإذا ما اقتنع المدرس بجدوى هذه الزيارات فإنه ولا شك يرحب بها ، بل قد يطلبها بنفسه .

ولا بأس إطلاقاً من أن يقوم المفتش نفسه بالتدريس جزءاً من الحصة أو كلها لعرض طريقة جديدة في التدريس أمام المدرسين ثم يطلب منهم إبداء الرأي فيها بصراحة .

والمفتش الحديث يتطوع بتقديم الخدمات التي قد يحتاج إليها زملاؤه المدرسين كأن يمدّهم بوسائل تعيينهم على تدريس موضوع ما ، أو يزودهم بمراجع يتعذر عليهم الحصول عليها .

وعلى المفتش بصفته قائداً تربوياً أن ينظم عقد حلقات للبحث أو مؤتمرات دورية يجتمع فيها مدرسو المنطقة التعليمية التي يعمل بها لمناقشة مشكلات التربية والبحث الصعوبات التي تعترض تطبيق أساليب التربية الحديثة في مدارسهم ، ودراسة طرق علاجها ، وقد ينتضي الأمر تأليف لجان لبحث هذه المشكلات وتقديم تقارير عنها ، وحينئذ يعمل المفتش على تسهيل تأليف هذه اللجان ومدها بكل ما يلزمها من المراجع والبيانات والاحصاءات ، وتوجيهها في عملها ، وتشجيعها على إنهاء مهمتها على أحسن وجه . ولا شك أن توثيق صلة المفتش بزملائه المدرسين في مثل هذه اللجان والمؤتمرات يتيح له فرصة مواتية للتعرف عليهم في جو طبيعي لا تكلف فيه ، فيستطيع بذلك أن يكون حكماً صادقاً عن كل منهم .

ولكى يستطيع المفتش أن يقوم بوظيفة القيادة التربوية ، لا بدله من مداومة الاطلاع على كل ما هو جديد في ميدان التربية . ويحسن أن يقوم بتلخيص ما يقرأه عن الاتجاهات الحديثة في التربية وطرق التدريس ، ويرسله في صورة نشرات دورية إلى المدرسين حتى تعم الفائدة ويصبح المدرسون على اتصال مستمر بما يستحدث في ميدان تخصصهم .

ومن أهم وظائف المفتش ، تنسيق جهود المدرسين والناظر والتلاميذ في كل مدرسة وتوجيهها نحو تحقيق أهداف التربية في المدرسة الابتدائية ؛ فهو ينسق أوجه النشاط التربوي داخل المدرسة ، وينسق منهج المدرسة الابتدائية بمناهج المراحل التي تتفرع منها ، وينسق ما تقوم به المدرسة من نشاط ثقافي ورياضي واجتماعي مع نشاط

الهيئات الأخرى في البيئة . ويقتضى هذا الاتجاه أن يكون المفتش من رجال التربية الذين يتخطون الفواصل بين الأقسام والمواد الدراسية ، بمعنى ألا يكون متخصصاً للإشراف على مادة دراسية معينة فحسب .

لقب جديد للمفتش :

نستطيع أن نرى بما تقدم أن أهم وظيفة للمفتش هي « التنسيق والخدمة » وتمشياً مع هذا الاتجاه نقترح أن يستبدل بلقب « مفتش » لقب « منسق » Coordinator ، لأن هذا اللقب الأخير يتفق ووظيفته الجديدة .

أهمية إعداد المنسقين :

لما كان نجاح أى إصلاح منشود إنما يتوقف على مدى فهم القائمين به لهذا الإصلاح وإيمانهم به ، وقدرتهم على تنسيقه ، فإن إصلاح نظام التفتيش الحالى لن يتحقق حتى نعد المنسق الصالح الذى يستطيع أن يقوم بالوظائف التى شرحناها فيما سبق ؛ والمنسق الصالح لا بد وأن يتوافر فيه - بجانب إعداد المهنى فى علم النفس والتربية - القدرة على تكوين علاقات إنسانية سليمة مع كل من يتصل بهم فى عمله ، والميل إلى البحث والاطلاع على كل ما هو جديد فى ميدان التربية .

الخلاصة :

إذا أردنا إصلاح نظام التفتيش الحالى فعلىنا أن نتجه نحو اللامركزية الديمقراطية فى بناء المناهج المدرسية ، وحينئذ يصبح التفتيش « عملية تنسيق وخدمة تربوية فنية تعاونية هدفها دراسة الظروف التى تؤثر فى عمليتي التدريس والتعلم والعمل على تحسينها بالكيفية التى تكفل لكل تلميذ نمواً مستمراً نحو أهداف التربية المنشودة . » وعلىنا كذلك أن ننظم برنامجاً شاملاً لإعداد المنسق الصالح .

الناظر كقائد

للدكتور أحمد محمود طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للبعثين
بجامعة عين شمس

معنى القيادة :

القيادة أنواع وأنماط متعددة ، لأحدها فى ذاكرتى قصة يرجع تاريخها إلى أقل قليلا من خمس سنوات .

كنت فى جلسة مع بعض المعارف والأصدقاء ، وكان بيننا ناظر لمدرسة من أكبر مدارس الثانوية ، عرج بنا فى حديثه إلى مسألة كانت تشغل باله كثيرا فى ذلك الوقت ، وخلاصتها أنه قد أصبح يشك فى نزاهة أحد وكلاء مدرسته . فأشار عليه أحدهنا — من باب النصيحة — بضرورة أخذ الحذر من ذلك الوكيل ، وبالأخص فى المهام التى تغرى بعض الذمم ، مثل كنترول امتحانات النقل بالذات . .

ولم يفكر صاحبنا أو يتمهل ، بل بادر بهز رأسه فى جدية واعتداد وهو يقول « لا . لا . لا . . . من هذه الوجهة أنا مطمئن كل الاطمئنان ، لأنه ليس من بين الوكلاء الثلاثة بمدرستى من بيده أى سلطة ، أو يمكنه أن يتدخل فى أى مسألة هامة من مسائل الإدارة بالمدرسة . . .

هذا ما نطق به الزميل الجليل ، وعبارته على إيجازها بليغة شاملة ، وتكفى وحدها لتعريفنا بأحد معانى القيادة — ألا وهو المعنى الاستبدادى المألوف .

والواقع أن لكل جماعة من الناس قيادة معينة تناسبها ، فالجماعة المستضعفة المغلوبة على أمرها يقودها عادة أفراد متحكمون ، يجمعون خيوط السلطة كلها فى أيديهم وينكرون على الناس كفاءتهم وحقوقهم فى الأخذ والعطاء ، فهؤلاء سادة متصرفون ، وهؤلاء أتباع مأمورون .

وأما الجماعة المتحررة ، فلا يقودها إلا إنسان من طراز آخر ، تتوفر فيه الرغبة والقدرة على تنظيم القوم وتوجيههم ليتعاونوا بنجاح على دراسة مشاكلهم وحلها .
 أى أن القيادة التى تناسب طبيعة الجماعات الحرة وظروفها هى قيادة « مع الناس » ،
 ترى فى كل منهم عقلا وموهبة وخيراً وأدمية كريمة كأدمية الرؤساء .

وقيادة الناظر — فى ضوء هذه المعانى الأخيرة — لا توجب عليه أن يقوم هو
 بالدور الأكبر فى كل شأن من شئون الحياة بمدرسته ، وإنما تجعله المسئول عن تهيئة
 الجو التعاونى الذى يمكن الجماعة المدرسية من معالجة مسائلها بأحسن ما لديها
 من إمكانيات .

أهمية القيادة الصالحة للمدارس :

كانت مدرسة الأمانس آلية بسيطة ، كل كبيرة وصغيرة تحضر فى ديوان الوزارة
 ثم ترسل إلى المدارس « للتنفيذ » .

وكانت العلوم فى الكتب المقررة ، وما على المعلمين إلا أن يتتبعوا ترقيم الصفحات
 والتلاميذ من ورائهم يرددون الألفاظ ويستظهرون .

ولم يكن على المدرسة غير أن تفتح أبوابها وتغلقها فى المواعيد ، وتوقع العقوبات
 على كل من يخرج عن الخطوط المرسومة ، سواء فى ذلك المعلم والتلميذ .

وطبيعى أن المدارس بهذا الحال لم تكن فى حاجة إلى أكثر من نظار كرجال
 البوليس ، يتصفون بالطاعة العمياء للرؤساء فى الديوان ، والصراحة فى تنفيذ التعليمات
 مع المبروسين فى المدارس .

ثم دارت الأيام ، وانقلبت فلسفات التربية والتعليم رأساً على عقب .

أصبحنا نعلق أهمية بالغة على « الطريقة » بعد أن كنا لانعياً إلا « بالمحصل » .

وأصبحنا نفهم التدريس على أنه فن ابتكارى متجدد ، لا عمل تكرارى مقيد .

وأصبحنا نعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية خطيرة ، تكيف بغير انقطاع لمختلف

الظروف حولها من محلية ووطنية وعالمية .

وبعبارة أخرى ، لقد أصبحت كل مدرسة فى رأينا كائناً حياً مستقلاً بذاته ، وله

شخصيته ومشاكله اليومية الخاصة به . . .

وبذلك لم يعد لديوان الوزارة أو ديوان المنطقة تلك الوصاية الفكرية القديمة ، ولم يصبح من الجائز أو من الممكن أن تعتمد المدارس على قيادة مركزية بعيدة عنها كما كان الحال في الماضي .

وإذا فُقدارس اليوم في ساحة إلى قيادة «مقيمة» بالمدارس ذاتها ، وذات مهارة فنية ممتازة . وعلى نوع هذه القيادة وكفاءتها يتوقف نجاح المدارس أو فشلها فكما أن المهندس المعماري يعطى للمدرسة مظهرها ومبناها ومعداتها المادية ، فإن الناظر — أو المهندس الانساني — هو الذي يعطى لها الروح والجو الداخلي والطابع الخاص .

أو أن أسرة أى مدرسة من المدارس تشبه «فريق الكرة» من عدة وجوه ؛ إذ أن درجة كفاءة أى فريق كرة لا تساوى المجموع الحسابى لدرجات كفاءة أفراده . بل لابد من أن نضيف إلى هذا المجموع المتغير (س) لتكون المتساوية الرياضية صحيحة .

والرمز (س) هنا يمثل العوامل الأخرى التى تؤثر فى الفريق «بجماعة» ، ومن أهم هذه العوامل صفات الرئيس .

ونظارة المدرسة كرئاسة فريق الكرة ؛ تؤثر ولا شك فى العمل المدرسى تأثيراً قد يكون إيجابياً وقد يكون سلبياً ، ولكنه تأثير بالغ على أى حال ، مما جعل الفيلسوف العظيم ولیم کلیاترك يقول ويعيد القول بأن «مدرسة اليوم بناظرها أولاً» .

أسس القيادة الرشيدة :

والنجاح فى القيادة — بمعناها الإنسانى الكريم الذى يناسب مصر الحرة النائرة — لا يمكن أن يأتى اعتباطاً ، والناظر الذى يعتمد على مجرد الاجتهاد الفردى يتعرض لكثير من الأخطاء ، ويحرم نفسه فرص الاستفادة بالخبرات الثمينة التى يحققها التعاون مع الآخرين .

ولعل من أهم الأسس التى تقوم عليها القيادة التعليمية الرشيدة :

١ — أن يكون للناظر فلسفة شخصية سليمة فى مسائل التربية والتعليم .

٢ — أن يتوفر لديه الإيمان والثقة بما أسميه هنا « المبادئ الإنسانية » .

٣ — أن تكون لها مهارات عملية وصفات شخصية مناسبة .

أما الفلسفة السليمة في مسائل التربية والتعليم فإنها تبني وتنمي شيئاً فشيئاً بالدرس والمطالعة والإطلاع — وهذه كلها عمليات غير متتمة ، وأبوابها عديدة ، ومن بينها حضور الندوات ، والمساهمة في المناقشات ، والاستماع للبحاضرات ، والاشتراك في حلقات الدراسة الصيفية ، وعضوية الهيئات التعليمية الفنية . . الخ .

وأما « المبادئ الإنسانية » ، التي أرى ضرورة تأصلها في الناظر الذي ننشده لمدارسنا الحديثة ، فإنني أخص منها ما يأتي بإيجاز :

١ — أن نتائج تفكير الجماعة المتعاونة أفضل من نتائج التفكير الفردي لأي فرد من أفرادها .

٢ — أن كل إنسان في الدنيا لديه القدرة على أن يقدم مساهمة ثمينة للجماعة الإنسانية .

٣ — أن كل فكرة جديدة جديرة بالإستماع إليها ومناقشتها .

٤ — أن الرقي الحقيقي لجماعة ما لا يمكن أن يفرض عليها من الخارج ، بل ينمو دائماً من داخلها .

٥ — أن من ألزم العناصر لشجاع القيادة — في أي مجتمع حر — هو محبة القائد واحترامه لجميع الأفراد ، وتقديمه للصالح العامة على كافة مصالحه الشخصية .

٦ — أنه من حق كل إنسان أن يساهم في وضع الأنظمة التي يطالب باتباعها .

٧ — أنه لا بد من التجديد والتجريب على أسس علمية إنسانية .

وأما المهارات العملية والصفات الشخصية اللازمة للنظارة القائدة فمنها ما يأتي :

١ — القدرة على اغتنام فرص الإتصال المباشر بالتلاميذ والمعلمين والآباء — اتصالاً مليئاً بالعطف عليهم والرغبة الصادقة في تقديم المعونة لهم .

٢ — المهارة في إدارة جلسات المناقشة بالروح التعاونية .

٣ — المهارة في العمل مع الناس على اختلافهم — داخل المدرسة وخارجها ، بسهولة وعدم احتكاك أو تصادم .

٤ — المهارة في التخلص من أعمال الروتين ، وذلك بتوزيع الأعمال والإستفادة بجميع الإمكانيات البشرية في الجماعة المدرسية .

٥ — البدء بالنفس ، وضرب المثل الخالص من غير تصنع أو تمثيل .

٦ — الاستعداد الدائم للتشجيع وشكر المستحقين .

٧ — القدرة على الابتكار .

٨ — روح الفكاهة .

العوامل الإيجابية والسلبية المؤثرة في القيادة :

ومهما كانت شخصية الناظر ودقة إعداداته ، فإن جهده بالمدارس يتعرض دائماً لعوامل أخرى كثيرة ، بعضها إيجابي يساعد على كفاية النظارة ونجاحها ، وبعضها سلبى يضيع الكثير من الجهود ويذهب بالمزايا الثمينة في شخصيات النظار .

أما العوامل الإيجابية فيمكن حصرها عموماً في نقطتين :

(أولاً) ما في يد النظار ؛ ويمكنهم أن يوفروها لأنفسهم بأنفسهم مباشرة متى شاءوا .

* ومن ذلك اشتراكهم في النوادي والجمعيات التربوية .

* وتكوين اتحاد فنى للنظار ومديرى التعليم فى مصر كلها .

* وإصدار مجلة تعنى بشئون النظارة على وجه الخصوص ، وبمسائل الإدارة التعليمية على وجه العموم .

(ثانياً) ما في يد الوزارة ؛ وهذه عوامل خارجة طبعاً عن إرادة النظار . وعلى الوزارة أن تعمل على توفيرها معاونة للنظار على رفع مستوى خدماتهم التعليمية للبلاد :

* على الوزارة أن تتوسع فى الدراسات الإعدادية لمن ترشحهم لوظائف النظارة مستقبلاً .

* وأن تنشئ للنظار المشتغلين دراسات تجديدية وتكيفية ، وتيسر لهم سبل الاستفادة منها بجعلها مسائية فى أوقات معقولة ، أو صيفية فى أماكن مشجعة كبلاد الشواطىء .

* وأن تستمر الوزارة في اتجاهاتها الأخيرة لدعم اللامركزية ، لأنه كلما زدنا من التحرير الفكري للناظر زاد هو من تحرير نفسه ومدرسته .

* وإلى جانب هذا ، فإنه من اللازم أن تزيد الوزارة من فرص إشراك النظار مع رؤسائهم بكل من الوزارة والمنطقة في بحث كل ما له صلة بمسائل التعليم والتنظيم للمدارس .

* وربما كان تحسين حال التفتيش من أهم الإصلاحات والعوامل المساعدة للنظام . ويؤسفنا أن نظام التفتيش عندنا — برغم كل المحاولات الصادقة التي بذلت — وتبذل لإصلاحه — ما يزال على حاله السلبي اليال الهدام وإنما لنا أمل أن ينقلب قريباً إلى معاونة فنية صحيحة ، تعين المعلمين وتخفف الأعباء بعض الشيء عن النظار .

وأما عن العوامل السلبية للمؤثرة في النظارة ، فإن من أهمها عاملان :

ضخامة المدارس ، وعدم استقرار نظارها ومعلميها .

وبما لا شك فيه أن لطاعة الناظر حدود ، وأن المدرسة التي يصل عدد تلاميذها إلى عشرات المئات لتعجز الناظر عن قيادتها قيادة كافية فعالة ، وبالأخص إذا تذكرنا أننا نمر بدور انتقال حاد — من المذلة إلى الحرية — وأكثر الآباء والمعلمين والتلاميذ لم يطبعوا من قبل على التعاون الذي لو وجد لسكان بعض العون للنظار .

كذلك سرعة تنقل النظار والمدرسين ، فإنها عامل سلبي جدير بعناية المسؤولين ، وجبذا وضع سياسة جديدة جريئة . لا تعتمد على مجرد إرغام الناظر أو المدرس على البقاء في مدرسته أطول مدة ممكنة — لأننا قد نخسر من هذه السياسة أكثر مما نكسب ، ولأن المهم أول الأمر وآخره أن يشعر العاملون في المدارس بالارتياح والاستقرار النفسي ، الذي هو خير معين على حمل الرسالة الثقيلة السامية التي تأملها القيادة التعليمية المستنيرة وتعمل دائماً من أجلها .

المناهج الدراسية بين التنظيم المنطقي

والتنظيم السيكولوجي

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان

أستاذ مساعد بمعهد التربية للعمليات

بجامعة عين شمس

نمو الخبرة الإنسانية وتخصصها :

ليست العلوم والمعارف التي يستخدمها الإنسان في حياته وليدة اليوم . ولكنها ثمار خبرة أجيال متعاقبة عديدة ، يتسلمها الإنسان في كل جيل فيستفيد منها ويضيف إليها . وهكذا تنمو الخبرة الإنسانية جيلا بعد جيل وتراكم بمرور الزمن . ولقد أدى نموها واتساعها إلى ظهور الحاجة ملحة إلى تقسيمها وتخصصها حتى يختص كل منها بجانب من جوانب المعرفة ، فدراسة للعلوم وأخرى للتاريخ وثالثة للرياضيات إلى غير ذلك من الأقسام . وكلما اتسعت الخبرة وتنوعت ازدادت عملية تفرعها ، فالعلوم مثلا تتفرع إلى طبيعة وكيمياء وأحياء ،... الخ ثم تتفرع الفروع إلى فروع جديدة عديدة وهكذا ..

التنظيم المنطقي للخبرة :

وكما ظهرت الحاجة إلى تقسيم المواد ، فقد ظهرت الحاجة كذلك إلى تنظيم الحقائق في كل مادة تنظيما يسر دراستها واحصاءها وتعديلها والإضافة إليها . وقد وصل المختصون في كل مادة إلى قواعد منطقية معينة تنظم حقائق المادة بمقتضاها ، كأن تبدأ الدراسة من البسيط إلى المعقد أو من الجزء إلى الكل إلى غير ذلك من القواعد والأصول المنطقية . وقد أطلق على هذا النوع من التنظيم للمواد المختلفة : التنظيم المنطقي لتقيده بالقواعد المنطقية .

وتختلف أسس التنظيم المنطقي في مادة عنها في مادة أخرى ، فهو في دراسة التاريخ يتبع التسلسل الزمني للحوادث فتبدأ الدراسة بأقدم الحضارات والعصور ثم يليها الأحدث فالأحدث حتى العصر الحديث ، وبذلك تصبح الأحداث التاريخية في كل عصر نتيجة طبيعية للعصر الذي يسبقه ، وتمهد دراسة السابق منها لللاحق . وفي الجغرافيا يبدأ بدراسة الظواهر التي تعد دراستها ضرورية لفهم ما يليها من الظواهر لكي تعين على فهمها وترتبط بها ، فالبدء بدراسة كروية الأرض ودورانها يساعد على دراسة كثير من الظواهر الجغرافية الهامة مثل اختلاف التوقيت واختلاف فصول السنة من مكان إلى مكان ، وتماقب الليل والنهار ، والكسوف والخسوف وغيرها من الظواهر . وفي دراسة الأحياء تسير الدراسة من البسيط إلى المعقد ولذلك تأتي دراسة الكائنات الأولية في المقدمة ويلها الحيوانات أو النباتات التي هي أكثر منها تعقيداً ثم الأعقد فالأعقد حتى تنتهي الدراسة بأكثر الرتب تعقيداً وأعلاها درجة في سلم التطور الحيوي .

وفي اللغة كذلك تبدأ الدراسة من البسيط إلى المعقد ، فتبدأ بدراسة الأحرف الأبجدية ثم المقاطع البسيطة والكلمات القصيرة ثم الكلمات الطويلة والجمل والتعبيرات ... الخ .

مزايا التنظيم المنطقي :

وللتنظيم المنطقي مزايا عدة : فهو السبيل إلى تنظيم حقائق المادة تنظيمًا يسر دراستها للختصين ، فالأساس فيه أن تكون كل دراسة متممة لما قبلها وممهدة لما بعدها ، فهو يساعد على ربط الأسباب بنتائجها ، والوصل بين البداية والنهاية ، حتى تصبح حقائق المادة الواحدة مترابطة متماسكة تؤدي كل واحدة منها إلى تاليتها . ويساعد هذا التنظيم على تسجيل الحقائق التي تشتمل عليها أية مادة تسجيلًا وافيًا يستعرض المعروف منها ويكشف نواحي النقص فيها ، ويسهل تعديل النتائج التي وصل إليها الدارسون في دراسة المادة والإضافة إليها والرجوع إليها والاستفادة منها . ومن ذلك يتضح أهمية التنظيم المنطقي لكل مختص فهو يحدد له طريق الدراسة ويعينه على معرفة ما قطعه منها وما بقى عليه أن يدرسه .

واقعد أصبح التنظيم المنطقي للواد ضرورة في الوقت الحاضر بعد أن اتسعت

الخبرة الإنسانية هذا الاتساع وتنوعت هذا التنوع ، وأصبح المختص يقتصر على دراسة ناحية معينة من المادة التي يختص فيها .

المناهج الدراسية والتنظيم المنطقي :

يمثل التنظيم المنطقي للبراد المختلفة أروع ما وصل إليه الإنسان في تنظيم الحقائق التي وصل إليها وتقديمها مقسمة مبروة متماسكة الأطراف واضحة العلاقات . وعلى ذلك فإنه لم يكن عجيباً أن تأخذ به المدارس على اختلاف مراحلها وأنواعها من ابتدائية وثانوية وجامعات وغيرها ، فتقدم المناهج الدراسية لتلاميذها في صورة مواد قد نظمت أبوابها وحقائقها ذلك التنظيم المنطقي الرائع . ولقد بقيت المدارس قروناً عديدة تأخذ بأصول هذا التنظيم بل ولا يزال الكثير منها يسير على هداه حتى اليوم ، رغم ما قام في وجهه من ثورات تربوية عنيفة ، وما وجه إلى الأخذ به في عمل مناهج التعليم العام من هجوم شديد ونقد لاذع . ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة من أهمها ما يأتي :

أولاً : أنه تنظيم واضح يقوم على أسس واضحة ومقبولة ولقد رأينا فيما سبق أمثلة لتلك الأسس الواضحة التي يستند إليها هذا التنظيم ، وكيف تيسر للدارسين والمختصين دراسة المواد .

ثانياً : أنه تنظيم مقبول بالنسبة لكثير من المشتغلين بأمور التربية والتعليم والمهتمين بها . فرجال الجامعات يقرونه ويتطلبون أن تسير مناهج المدرسة الثانوية على هداه ، لأنه يعد من وجهة نظرهم السبيل الأمثل لدراسة المواد والإعداد للدراسة الجامعية . كما أن الكثيرين من المدرسين في المدارس الابتدائية والثانوية يقرونه ولا يفضلون عليه سواء فهم أنفسهم قد لا يعرفون أسلوباً سواه ، فلقد درسوا في المدارس الابتدائية والثانوية وفي الجامعات مواداً مرتبة ومنظمة تنظيماً منطقياً ، ثم إن الكتب التي يرجعون إليها في إعداد المناهج وتحضير الدروس هي في الغالب تلك التي استخدموها في دراستهم الجامعية ، وهي تسير على ذلك النهج التخصصي .

وفوق ذلك فإن الكثيرين منهم قد اتقنوا التدريس بمقتضاه فهو يمثل لديهم الطريق المطروق المأمون ، ولذلك فإنهم لا يحبون أن يتركوه إلى طريق جديد

لا يعرفون مغبة السير فيه، أو مدى نجاحهم في إتباعه والأخذ به . وكذلك الحال مع المثقفين من الآباء . فهم يحبذون هذا النوع من التنظيم الذي درسوا المواد بمقتضاه والذي يعرفونه جيداً وقد لا يعرفون سواه ، والناس أعداء ما جهلوا .

ثالثاً : ييسر الأخذ بهذا التنظيم عمليات وضع المناهج الدراسية كما ييسر تعديلها . فما غلى واضع المنهج بعد تحديد مواد الدراسة إلا أن يلجأ إلى الكتب التخصصية فيحدد الأبواب التي تدرس تبعاً لهذا التنظيم ، فإذا جد من الأمور ما يدعو إلى تعديل المنهج ، أمكن إجراء التعديل في يسر وسهولة بالإضافة أو الحذف .

رابعاً : ييسر هذا التنظيم تقييم أعمال التلاميذ . فإذا كانت الغاية من الدراسة أن يحيط التلاميذ بمجموعة من الحقائق المترابطة بنظام معين ومحدد ، فإنه يسهل وضع أسئلة فيها ، بل لقد أمكن وضع اختبارات معينة في كل مادة من المواد بحيث يسهل استخدامها وتصحيحها لمعرفة مدى ما اكتسبه التلاميذ من معرفة بها .

ما يؤخذ على الالتزام بالتنظيم المنطقي في وضع المناهج

وبرغم ما ذكرناه من المزايا العديدة للتنظيم المنطقي والظروف التي أدت إلى تثبيت الكثير من المهتمين بأمور التربية به ، فإن التزامه والأخذ به في وضع مناهج الدراسة في المدارس الابتدائية والثانوية يؤدي إلى كثير من المآخذ التربوية . ومن أهم ما يوجه إليه من نقد ما يأتي :

أولاً : إن ما يعد بسيطاً من وجهة نظر المختصين قد لا يكون كذلك من وجهة نظر التلميذ . فالأحرف الأبجدية تعتبر أبسط من الكلمات والجمل من وجهة نظر المختصين ، ولكنها تعتبر طلاسماً تنسب إلى عالم المعنويات من وجهة نظر التلميذ الصغير . وقد تعد دراسة الحضارات البدائية القديمة أبسط من دراسة الحاضر المعقد من وجهة نظر الإخصائي ولكنه يعد أكثر صعوبة وتعقداً بالنسبة لأولئك الذين لا يعرفون من الحياة إلا حاضرها وليس لديهم من الخبرة ما يمكنهم من تصور الماضي السحيق وظواهره الاجتماعية وظروف الحياة فيه إلا في ضوء خبرتهم الحالية، وكذلك الحال في دراسة الأحياء ، فالأحياء الأولية مع بساطتها تعد بعيدة عن محيط خبرة التلاميذ فهم لا يستطيعون ملاحظتها وقد لا يلبسون آثارها بخلاف الحيوانات الراقية

العديدة التي تقع تحت حسمهم في كل مكان وزمان ، وعلى ذلك فإن البسيط والسهل من وجهة نظر الإخصائي قد لا يكون كذلك من وجهة نظر التلميذ . ومعنى ذلك أن الأخذ بالتنظيم المنطقي للمادة قد يفرض على التلاميذ ما قد يكون صعباً عليهم وغير متناسب لمستواهم من الدراسات ، ولا يخفى ما يؤدي إليه ذلك من الآثار التربوية الضارة .

ثانياً : يؤدي الأخذ بالتنظيم المنطقي للمواد إلى عدم عناية المدرسة بعناية كافية بحاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وما يواجههم في حياتهم وبيئتهم من مشكلات ، ويرجع ذلك إلى أن التنظيم المنطقي تنظيم ثابت موحد لا يختلف باختلاف الظروف ولا يتم بمشكلات التلاميذ إلا إذا جاءت أثناء الدراسة عرضاً أو على سبيل المثال . ومعنى ذلك أن هذا التنظيم يجعل دراسة المادة غاية في ذاته ، فهو يقدمها في صورة كاملة ويفرضها على التلاميذ دون نظر إلى حاجاتهم أو مشكلاتهم مما يجعل دراسة المادة جافة في كثير من الأحيان ، وقد يحول دون اهتمام التلاميذ بها أو إقبالهم عليها وهو بذلك لا يهيئ الظروف المناسبة لعملية التعليم .

ثالثاً : يفرض هذا التنظيم على التلاميذ كثيراً من الحقائق والمهارات التي وإن عدت لازمة للتخصص إلا أنها قد لا تكون لازمة للتلاميذ في حياتهم . فإذا أدركنا أن الغاية من الدراسة في المدرسة الابتدائية والثانوية يجب أن تكون بعيدة عن التخصص تبين لنا أن فرض هذه المهارات والحقائق على التلاميذ لا يستهدف غاية تربوية ، ويجعل منها عبئاً على الذاكرة ، وقد يؤدي إلى شعور كثير من التلاميذ بالفشل . وفوق ذلك فإنه يتم على حساب ما يجب أن يزود به التلاميذ من الخبرة والمهارات اللازمة لهم في حياتهم .

رابعاً : يحول هذا التنظيم دون تحقيق كثير من القيم الاجتماعية والمثل الديمقراطية فإذا كان من أهداف التربية في الوقت الحاضر الاهتمام بالفوارق الفردية بين التلاميذ وتدريبهم على التفكير والإبتكار وتنمية قدراتهم على مواجهة مشكلات الحياة وحلها وتنمية روح التعاون والتسامح والابتعاد عن التحيز ، فإن هذه الغايات لا تتحقق كما كان يظن من قبل بدراسة المادة دراسة منطقية موحدة لجميع التلاميذ ، أو بقراءة الكتب ، والإستماع إلى المحاضرات عن الديمقراطية والأخلاق، وإنما بتهيئة الظروف بحيث يتدرب التلاميذ في حياتهم المدرسية على حل مشكلاتهم ، وتنمية استعداداتهم،

وترقية ميولهم — ويتطلب تحقيق كل ذلك نوعاً آخر من المناهج الدراسية التي تدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم ، على أن يستفاد من المادة المنظمة تنظيمياً منطقياً في سد هذه الحاجات وحل هذه المشكلات .

خامساً : يتجه الاهتمام في ظل هذا التنظيم المنطقي إلى الحقائق العلمية لذاتها دون اهتمام بالظروف التي أدت إلى اكتشافها أو الأسلوب الذي اتبع في تحقيقها . وعلى ذلك فإن المادة التي يتبع في تنظيمها هذا الأساس تعد دكتالوجاً ، للخبرة الإنسانية تمثل ثمار الخبرة الإنسانية ولا تعنى بالتواحي الإنسانية والشخصية من الظروف التي أحاطت بما حققه الإنسان من نجاح في كفاحه ونضاله المستمر في سبيل كشف الغامض وإزالة الحجب عن أسرار الكون ، فالكتب العلمية المنظمة تنظيمياً منطقياً قل أن تعرض لما صادفه الباحثون من حيرة عندما صادقتهم المشكلات العلمية التي صادفوها وما وصلوا إليه من فروض علمية اتقاء لمحاولاتهم العديدة لحل هذه المشكلات وما اعترضهم من صعاب حتى وصلوا إلى ما وصلوا إليه ، فهي بذلك تفرض نتائج الأبحاث والدراسات دون توضيح الطريقة التي اتبعت في تحقيقها ، فتجرد المادة بذلك عن أصولها وجذورها وعلاقاتها بالحياة ، فإذا فرضت هذه المادة على التلاميذ فإنها لا تثير منهم الخيال ولا تنقلهم إلى الظروف والعوامل التي مر بها الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم ، فهي لا تستطيع أن تثير في نفوسهم ما تثيره القصة المحبوبة أو التمثيلية الرائعة في النفوس من الانفعالات الإنسانية المتعددة عندما تضع المتفرج أو المستمع في موضع البطل أو الضحية فتربط ما تقدمه إليه بخبرته وحياته وانفعالاته أو ثقرباط ، وتصبح بذلك مادة شيقة ومفيدة .

التنظيم السيكولوجي للخبرة الدراسية .

لقد رأينا فيما سبق أن مركز الاهتمام في التنظيم المنطقي هو المادة الدراسية ذاتها فهو تنظيم يرمى إلى عرض المادة بصورة كاملة بحيث يتم كل جزء فيها ما قبله ويمهد لما بعده وبحيث تبدو الصلة بين الموضوعات وأطرافها متماسكة بما ييسر على المختصين دراستها والإضافة إليها وتعديلها والرجوع إليها .

ولقد رأينا كذلك ما يترتب على الالتزام بالتنظيم المنطقي للمادة في وضع المناهج

الدراسية من النتائج بما دعا المجددين من رجال التربية إلى عدم الأخذ بهذا النوع من التنظيم في وضع المناهج ورسم الخطط الدراسية .

لقد أدرك المربون أن كسب الإنسان للخبرة لا يتم بصب المعرفة في العقول كما يصب الماء في الإناء ، ولكن الإنسان يكتسب الخبرة أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وهو تفاعل مستمر لا ينتهي إلا بانتهاء حياته ، وهنا لك دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع بيئته والإحتكاك بها والتفاعل معها لكي ينال منها ماآربه ويقضى حاجاته — فبيئة الإنسان بذلك هي ملجؤه وملأذه في تحقيق أسباب نموه واستمرار حياته ، وعلى ذلك فإنه يجب أن يكون وضع المنهج الدراسي قائما على مراعاة دوافع التلاميذ وظروف البيئة التي يعيشون فيها والحياة التي تعدهم المدرسة لها .

ولذلك فقد اتجه التقدميون من رجال التربية إلى تنظيم المناهج الدراسية تنظيما ينقل مركز الاهتمام في التربية من المادة إلى التلميذ . فيأخذ بوجهة نظره ويراعى مواطن اهتمامه وحاجاته واستعداداته ومقتضيات بيئته وحياته ويسمى هذا النوع من التنظيم للخبرة الإنسانية بالتنظيم السيكولوجي .

وهنا لك فارق كبير بين تنظيم المادة تنظيما منطقيا وتنظيمها تنظيما سيكولوجيا ، والإنسان تصادفه في حياته سلسلة لا تنقطع من المشكلات التي توجه اهتمامه نحو العلوم تارة ونحو الجغرافيا تارة أخرى ونحو الدراسات الهندسية أو الفلكية أو غيرها من الدراسات الإنسانية المتعددة — فإذا أراد شخص أن يبني منزلا فإنه قد يهتم بمعرفة خواص التربة التي سوف يقيم عليها البناء وخواص المواد اللازمة له وهو اهتمام بموضوعات علمية ولكنها تختلف في تنظيمها عن الموضوعات التي يهتم بها من يريد أن يتخصص في دراسة العلوم ، والشخص الذي يفضل طريقته في غابة أو صحراء يظهر اهتمامه الشديد بالمعلومات الجغرافية فهو يريد أن يستدل بحركة الشمس ومواقع النجوم ومسار الرياح ومواقع الأنهار والجبال على أقرب الطرق التي توصله إلى مكان أمين ، ولكن هذا الإهتمام بالخبرة الجغرافية يختلف اختلافا كبيرا عن اهتمام المختصين في الجغرافيا .

التنظيم السيكولوجي والنواحي التطبيقية :

وقد يتبادر إلى الذهن أن المقصود بالتنظيم السيكولوجي هو أن تتجه الدراسة

اتجاهها تطبيقياً صرفاً أو تنتج انتحاءاً مهنيّاً، والواقع أن مناقشة هذه المشكلة تتطلب الرجوع إلى أهداف التربية . لمعرفة هل يقصد من تقديم الخبرة إلى التلاميذ أن تعينهم على حل مشكلاتهم الحالية فحسب دون نظر إلى ما قد يصادفهم من مشكلات غيرها بعد ذلك ، أم يقصد إلى تنمية قدرة الشخص على مواجهة مشكلات الحياة لاني الحاضر فحسب بل وفي المستقبل كذلك ، إن التربية الصحيحة تعنى بالحاضر ولا تهمل المستقبل وهي تعمل على تهيئة الظروف المناسبة للنمو المستمر ، ولا يتحقق ذلك إذا اقتصرَت المدرسة على تقديم الخبرة للتلاميذ بحيث تعينهم على حل مشكلاتهم الحالية فحسب ولذلك يجب أن تعمل المدرسة على تنمية قدرة التلاميذ على مواجهة ما قد يصادفهم في حياتهم من مشكلات أخرى مشابهة ، ولا يتم ذلك إلا إذا عملت المدرسة على مساعدة التلاميذ للوصول إلى المبادئ العامة والقوانين التي تضمها وتعالجها الخبرة المنظمة تنظيماً منطقياً ، ومعنى ذلك بعبارة أخرى ، أنه يجب البدء مع التلاميذ بالتنظيم السيكولوجي واتخاذ وسيلة للوصول إلى التنظيم المنطقي في الوقت المناسب . فإذا أدت الظروف بالتلاميذ إلى الشعور بأهمية مشكلة الذباب على سبيل المثال فإن الفرصة تصبح مواتية لدراسة كيف يتكاثر الذباب وكيف يمكن مقاومته ، وعندئذ يدرس التلاميذ ما قدمه العلم والعلماء عن تاريخ حياة هذه الحشرة الضارة ، وصفاته التي تجعل منه عدواً للإنسان وطرق مقاومته وهكذا يتدرج التلميذ في رجوعه إلى المادة التخصصية حتى تصبح هي وسيلة في فهم مظاهر الكون والحياة ولا يتم ذلك إلا في مرحلة متقدمة .

ومن ذلك يتضح لنا أن التنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية لا يرمى إلى التقليل من أهمية المادة أو من أهمية ما وصل إليه العلماء من أبحاث وكشوف ولكنه يأخذ منه بالقدر المناسب ويقدمه إلى التلاميذ في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة . وبذلك يجعل من دراسة المادة والاستفادة من خبرة السابقين وسيلة للحياة وللنمو بما يتفق كل الاتفاق مع سيكولوجية التعلم .

ومن الواضح أن التنظيم السيكولوجي للمادة إذ يجعل المكان الأول لوجهة نظر الدارسين ومشكلاتهم فإنه يعطى اهتماماً كبيراً لمشكلات البيئة ولسائر مرافق الحياة التي تحياها التلاميذ ، ذلك أن حاجات الدارسين وميولهم ومشكلاتهم إنما تتعلق بهذه البيئة وتنصب عليها ، فهو بذلك يوطد العلاقة بين المنهج وبين البيئة والحياة ويجعل من البيئة معملاً كبيراً يتلقى فيه التلاميذ دروسهم ، وبذلك تصبح عملية كسب الخبرة

والدراسة معالجة لموضوعات حية يشعر التلاميذ بأهميتها ويتدرون نتائجها ، فلا يعوزهم حينئذ الحافز نحو الدراسة ، وبذلك أيضاً تزول تلك الهوة السحيقة التي تفصل بين المدرسة التقليدية والحياة ، وتخلص المدرسة من الكتابية الطاغية واللفظية الجوفاء التي تغلب على كثير من المدارس حتى اليوم .

وهنا لك طرق متعددة لتنظيم المادة تنظيمًا سيكولوجياً ؛ فبعض المربين يجعلون ما تكشف عنه الأبحاث التربوية من ميول الدارسين وحاجاتهم في مرحلة من المراحل محاور تدور حولها الدراسات التي تقدم لهم ، كما يتخذ البعض من مشكلات البيئة والحياة هادياً لهم في وضع المناهج والخطط الدراسية . وليست طريقة المشروع إلا محاولة لتحقيق مبدأ التنظيم السيكولوجي للخبرة في التربية .

وبرغم ما للتنظيم السيكولوجي من المزايا فإنه يقوم في سبيل تحقيقه بعض الصعوبات التي يرجع معظمها إلى ما يواجهه بعض المدرسين في الأخذ بالتنظيم السيكولوجي الهادة إلى جهل كثير من المدرسين بأصوله والأسس التي يقوم عنها وطرق تحقيقه . فالمدرس إذ يترك طريقة واضحة مفهومة لتنظيم المادة الدراسية إلى طريقة جديدة تختلف باختلاف التلاميذ والزمان والمكان يتعرض لكثير من الزلات . فإذا أضفنا إلى ذلك أن كثيراً من المراجع التي يجدها المدرسون تعالج المادة تبعاً لأصول التنظيم المنطقي ، وأن تصميم كثير من المدارس وإمكانياتها الحالية تقف في كثير من الأحيان حجر عثرة في سبيل الأخذ بالأسلوب السيكولوجي في تنظيم المادة الدراسية ، تبين لنا السبب في إغراض كثير من المدرسين عن هذا النوع من التنظيم . على أن الصعوبة في تحقيق غاية من الغايات يجب ألا تقف حائلاً دون الأخذ بها ، أو أن تعد نقيصة من نقائصها . ويجب أن نتلس الحلول المناسبة في العناية بإعداد المدرسين لتقديم هذه المناهج وتهيئة فرصة للتقدمي من المدرسين لكي يتقنوا هذه الأساليب الجديدة . كما يجب تصميم المدارس تصميمًا ييسر تطبيق هذه الأساليب .

ولقد وجه التنظيم الجديد للتعليم في مصر في نهضتها الجديدة ، عناية ملحوسة نحو الأخذ بهذا التنظيم السيكولوجي لل مواد الدراسية ، فحلت العلوم العامة والدراسات الاجتماعية العامة مكان المواد المتخصصة ، كما أصبح لدراسات البيئة والمجتمع وللهايات مكان مرموق في منهج الدراسة بمدارسنا مما يبشر بخير عظيم .

دور المكتبة المدرسية في المنهج المدرسي

للدكتور عبد اللطيف قواد ابراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

بجامعة عين شمس

يرى المربون أن نلنى بالمكتبات المدرسية ونربطها بنشاط متنوع له أهميته الكبرى فى تربية التلاميذ ، ومعنى ذلك أن يصبح لهذه المكتبات دور هام فى المنهج المدرسى أى فى تلك الحياة التى يحياها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها وبتوجيه منها .

هذا ما يراه المربون ، وقد أصبحت المكتبات المدرسية فعلا ذات أهمية كبرى فى المنهج المدرسى ، ولكننا مع الأسف لا نجدها على هذه الصورة فى مصر فى الوقت الحاضر ، فلماذا لا تقوم بدور هام فى مناهجنا المدرسية .

إن المتبع فى مصر أن ينظر إلى المنهج المدرسى على أنه مجرد الموضوعات التى يدرسها التلاميذ وتحدها وزارة التربية والتعليم لكل فرقة من الفرق الدراسية ، وجرى العادة أن تقرر هذه الوزارة كتباً مدرسية معينة تتمشى مع الموضوعات المحددة لكل مادة فى كل فرقة دراسية . وهذه نظرة ضيقة للمنهج المدرسى وقد أدت إلى جعل الوظيفة الرئيسية للمدرسة أن تقوم بتدريس ما حدد لها من موضوعات ، أو بعبارة أخرى تدريس الموضوعات التى تعالجها الكتب المقررة . وأصبح الحكم على تربية التلميذ مبنيًا على نجاحه فى الامتحانات التى تقىس مدى تحصيله من المعلومات المرتبطة بالموضوعات المقررة ، بل إن هذه الحالة جميعها قد أدت إلى إجبار التلاميذ على استيعاب معلومات الكتب المقررة ، سواء أكانت متفقة مع ميولهم وقدراتهم أم غير متفقة ، وكثيراً ما كان التلاميذ يستظهرون هذه المعلومات استظهاراً من أجل النجاح فى الامتحان .

وعلى هذا الأساس أصبحت الكتب المدرسية المقررة مركز اهتمام التلاميذ

لأهميتها في نظر المدرس والمدرسة وواضح أسئلة الامتحان ، وإذا انصرف التلاميذ إلى كتب أكثر شرحاً واستيفاء فإنهم يوجهون إلى عدم التوسع وبالتالي إلى عدم القراءة في موضوعات أخرى حتى لا يضيع الوقت الذي ينبغي أن يصرف في الاستظهار والاستيعاب من أجل الامتحان . وقد تطور الأمر بعد ذلك فظهرت ملاحظات تبلور مادة الدراسة وتجعلها سهلة الاستظهار وبذلك تيسر هذا النجاح المنشود . وعلى ذلك فالاطلاع الخارجي في غير الكتب المقررة لا يستساغ في نظر التلاميذ ومدرسيهم وهو شيء مرغوب فيه . وترتب على ذلك :

١ - أن أهمل المدرسون فكرة إيجاد مكتبة مدرسية في مستوى التلاميذ ، كما أهملوا تشويقهم إليها وتشجيعهم على القراءة فيها .

٢ - أن أصبحت المكتبات المدرسية عندنا حجرات أشبه بالمخازن تكس فيها كتب معظمها لا يناسب التلاميذ ، ويوكل أمرها إلى مدرس يخفق عنه عبء الدروس من أجلها ولكنه يغلقها معظم الوقت لأن الإقبال عليها نادر يكاد لا يذكر فلا يشجعه ذلك على فتحها كثيراً ، ولأنه يخشى على كتبها من الضياع . فأصبحت في نظره مجرد خزانات للكتب وواجبه أن يحافظ عليها .

٣ - أن أصبح المستعيرون من هذه المكتبات من المدرسين لا من التلاميذ ؛ فالتلاميذ لا يرون ضرورة ملحة لهذه الاستعارة ولا يشجعون عليها ، وحتى لو أرادوا ذلك فإنهم قلما يجدون ما يناسبهم أو يتصل بما يدرسون اتصالاً مناسباً يزيد من فهمهم .

٤ - أن أصبحت المكتبات المدرسية عندنا بوجه عام لا تعنى بإيجاد قاعات للطباعة ، وإن وجدت هذه القاعات فإنها لا تشجع على القراءة فيها ، لأنها إما صغيرة تنقصها الإضاءة الكافية والتهوية الضرورية أو ينقصها الأثاث المريح المناسب لعملية القراءة .

٥ - أن أهملت فكرة مكتبات الفصول أو مسنخت مسخاً في معظم مدارسنا بحيث أصبحت مجرد خزانة صغيرة تكس فيها مجموعة من الكتب دون أن تراعى فيها أو في تداولها القواعد التي تجعلها تقوم بوظيفتها التربوية الهامة ، إنها في الواقع مكتبات صورية في معظم المدارس .

٦ - أن أصبح التلاميذ ينظرون نظرة غير سليمة إلى القراءة التي تهدف إلى الفهم والتشقيف والنمو . فالقراءة العلية أو التشقيفية في نظرهم لا تكون إلا كواجب يؤديه للنجاح في الامتحان أي أنها مرتبطة في نفوسهم بهذه الغاية وما فيها من إكراه

وإهمال للبول والقدرات الفردية : وأصبحوا كذلك لا يقبلون على القراءة من أجل المتعة والتذوق ، وأدت هذه الحالة جميعها إلى نتيجة غير طيبة وهي أن أبناءنا — حتى بعد تخرجهم في الجامعة قلما يقبلون على القراءة من أجل المعلومات العامة أو البحث أو الإلهام ، بل إنهم إذا قرأوا فإن معظمهم يقرأون المجلات الرخيصة ، والأخبار المثيرة ، والكتب المبسطة النافذة القيمة .

ومعنى هذا كله أن المكتبات المدرسية في المدارس المصرية لا تلبس لها دوراً يذكر في تربية التلاميذ نتيجة ما ذكرناه من الأسباب .

ولكن المكتبات المدرسية ينبغي أن تقوم بدورها في المنهج المدرسي كما تراه التربية الحديثة ، فلنرى نقف هذا الدور رأينا أن نشير أولاً إلى معنى المنهج المدرسي في نظر التربية الحديثة وحالة المدرسة التي تأخذ بهذا المعنى .

فالمنهج في نظر التربية الحديثة (أو المنهج بمعناه الواسع) هو تلك الحياة التي يحياها التلاميذ في داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها وتوجيهاتها ، أو هو جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ في داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها .

والمدرسة التي تأخذ بهذه المعنى للمنهج لا تكون مكاناً تقتصر مهمته على إنجاح التلاميذ في الامتحانات في موضوعات محددة ، بل تكون مكاناً يساعد التلاميذ على النمو المتكامل . إنها مكان يقوم فيه التلاميذ بالاستفسار والاستقصاء تارة ، وبالقراءة والاتصالات تارة أخرى ، كما يقوم فيه التلاميذ بنشاط متنوع فيه لعب وحركة أو تنظيم جماعات مختلفة ، أو تنظيم متاحف ومعارض واستخدامها ، أو يقومون بتمثيل وعناية بالتعبير ، أو برسم وأشغال يدوية مختلفة ، إنها مكان يخرج منه التلاميذ إلى زيارات ورحلات دراسية متنوعة في البيئة المحلية ، وهي مكان يدعى إليه بعض أهل البيئة للتحدث إلى التلاميذ عن أعمالهم وخبراتهم المختلفة ، ومعنى ذلك أن التعليم يبنى على حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم ، لا على حشو الذهن بمعلومات كثيرة بعيدة عن خبراتهم بعداً كبيراً يجعلهم لا يميلون إلى هذه المعلومات ولا يعرفون متى أو كيف يستخدمونها في حياتهم .

ويحتاج معظم هذا النشاط إلى قراءة وإطلاع وفهم وربط وتحليل في مستوى إدراك التلاميذ ، فلا يقتصرون على الكتب المقررة في المواد الدراسية بل يقومون بالدراسة على أساس أن كل موضوع في هذه الكتب المقررة هو بمثابة نقطة بداية

ينطلق. بعدها التلاميذ في حرية نحو القراءة والاطلاع ، فالمدرسة إذن تحتفظ بنظام الكتب المقررة ولكنها تضيف إليها القراءة والاطلاع في كتب ومجلات وصحف تتناول موضوعات الدراسة في مستوى إدراك التلاميذ . فلا يطبعون كلهم بطابع واحد بل يجد كل منهم ما يتمشى مع حاجته ورغبته في التعلم والفهم . فأين يجد التلاميذ هذه الكتب المناسبة والمجلات والصحف . إنهم يجدونها في المكتبة المدرسية .

فالمكتبة المدرسية إذن لها أهميتها الكبرى في هذه المدرسة الحديثة إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنشاط التلاميذ المؤدى إلى تعلمهم ونموهم ، إنها مكان يدخله التلاميذ لمابعة الدراسة ، أو لزيادة الفهم ، أو لحل مشكلة أو تذليل صعوبة واجهتهم في دراساتهم المختلفة أو للإجابة عن أسئلة طرأت على ذهنهم في أثناء أوجه نشاطهم التي ذكرناها ويكون كل ذلك تحت إشراف دقيق وتوجيه مناسب من جانب المدرسين وأمين المكتبة ، كما سنبين بعد قليل . وبهذا الشكل يكون نشاط التلاميذ في المكتبة المدرسية متمشياً مع معنى الخبرة التربوية التي يمكن أن نلخصه في : « أنها الخبرات التي تبنى على خبرات سابقة ، وتمهد لخبرات تالية وتعديل في نوعها بعض التعديل ، وتتمشى مع ميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم . »

والمعروف أن « القراءة المناسبة تؤدي إلى الفهم ، وتزيد من ثروة المصطلحات عند القارئ ، وتساعد على تكوين الأفكار وعلى التعبير المناسب ، كما أنها عامل يساعد على تنمية قدرة القارئ على الربط والتعليل والتصرف ، وعلى هذا الأساس أصبح من أهم واجبات المدرس أن يحبب التلاميذ في القراءة والبحث ، في مكتبة المدرسة وخارجها ، قراءة تتفق مع استعداداتهم وميولهم ، وتشبع حاجاتهم ورغبتهم في الاستطلاع أو الكشف ، وإذا تعهد المدرس هذه الناحية في تلاميذه فإنه ينمي فيهم الميل إلى الانجاء إلى مراجع مختلفة في حياتهم بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم في معترك الحياة .

والمدرس في المنهج الحديث موجه لتلاميذه ، ويعرف جزءاً من هذا التوجيه في نشاطهم المتصل بالمكتبة المدرسية ، ويكون دقيقاً جداً في ذلك كي يقرأ كل تلميذ ما يناسبه فلا تضعف ثقة التلميذ في نفسه ، ولا يمل القراءة بل يستمر في إقباله على المكتبة . وقراءة التلاميذ في محتويات المكتبة تفيد في ناحية هامة أخرى . فالمدرس يستطيع أن يتعرف على كثير من ميول التلميذ بمعرفة ما يقرأه أكثر من غيره وبخاصة في القراءة الحرة ، وحين يشرف المدرس على قراءة تلاميذه في المكتبة يستطيع أن يعرف

طريقة كل منهم في القراءة ومدى قدرته فيها فيوجهه التوجيه المناسب ، وقد يطلب المدرس من بعض تلاميذه أن يقوموا تحت إشرافه بعرض ما قرأوه على زملائهم ومناقشتهم فيه ، وقد يجعل المناقشة فردية بينه وبين التلميذ الذي قام بالقراءة ، فيساعد ذلك أيضاً على معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم . ولا يخفى أن لمعرفة هذه الميول والاستعدادات والحاجات قيمة كبرى في التوجيه والإشراف الفنيين اللذين يقوم بهما المدرس .

ونظراً لاختلاف هذه الميول والاستعدادات والحاجات ، والتنوع الكبير في وجوه نشاط التلاميذ في المنهج المدرسي الحديث ، أصبح من الواجب أن تشمل مكتبة المدرسة على كتب كثيرة من أنواع مختلفة ومستويات متباينة بحيث يجد فيها كل تلميذ بالمدرسة ما يناسب مستواه ، ونستطيع أن نجتمع أنواع هذه الكتب في ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة منها مستويات كثيرة في الأسلوب والمعالجة ، وهذه المجموعات هي: —

(١) كتب تتصل بموضوعات الدراسة اتصالاً مباشراً وفي مستوى التلاميذ .

(٢) كتب مناسبة تنمي ثروة التلاميذ في المعلومات العامة .

(٣) كتب تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد ويساعد على النمو المتكامل :

١ — الكتب المتصلة بالدراسة اتصالاً مباشراً : تكون في لغة سهلة خالية من

الاصطلاحات العلمية الفنية ويرجع إليها التلاميذ لزيادة إيضاح بعض ما يدرسون ، أو لفهم علاقات ما يدرسون بمظاهر الحياة المختلفة ، أو لمعرفة العلاقات بين المواد الدراسية بعضها بعضاً .

٢ — الكتب التي تنمي ثروة التلاميذ في المعلومات العامة : وهي كتب

تناسب التلاميذ وتفسر بعض الظواهر الطبيعية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو تصف حياة الحيوان وأنواع النبات ، وكتب رحلات الاستكشاف ، وكتب عن حياة الشعوب ومظاهر الحضارة عندهم ، وكتب عن أعمال البطولة ، وسير أعلام التاريخ والمخترعين ، وكتب مبسطة في الفنون ، وكتب تتصل بأنواع النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ في المدرسة ، وكلها في أسلوب سهل جذاب . ومن هذه المجموعة أيضاً أطالس ، وموضوعات مبسطة ، وقواميس ، وكتب تشمل على صور مختلفة ورسوم بيانية متنوعة .

٣ — الكتب التي تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد : ككتب تبسط

بعض الصناعات اليدوية وتبين كيفية عمل نماذج منها ، وكتب فلاحية البساتين ، وقصص تاريخية واجتماعية ، وكلها أيضاً في أسلوب سهل جذاب .

وتضاف إلى هذه الكتب جميعها مجموعة من الصحف اليومية والمجلات (١) ليقرأ التلاميذ ما يناسبهم منها ويشعرون بالحاجة إليه . وبما أن المدرس سيشجع تلاميذه على قراءة ما يستطيعون من الصحف والمجلات بالمنزل وجمع أجزائها التي تتصل بدراساتهم أو نشاطهم ، فإنه يشجعهم كذلك على تبويب ما يقطعونه من هذه الصحف والمجلات ووضعه في ملفات خاصة تحفظ في أماكن مناسبة بالمكتبة ليرجعوا إليها كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك .

وبما أن المنهج المدرسي في نظر التربية الحديثة يجعل استخدام المكتبة المدرسية جزءاً هاماً من نشاط التلاميذ، فينبغي أن تكون لها فترات محددة في الجدول المدرسي بعضها للقراءة المتصلة بما يدرسه التلاميذ ويتعلونه تحت إشراف المدرسين ، وبعضها للقراءة الحرة يقرأ فيها التلاميذ وفق ميولهم وحاجاتهم أيضاً وتحت إشراف مدرسيهم كذلك ، ولكنهم لا يتقيدون بموضوعات أو علوم خاصة في هذه القراءة . وفي كل هذه الفترات يسجل نوع ما يقرأه كل تلميذ ، وقد عرفنا قيمة هذا الإشراف وهذا التسجيل في توجيه التلميذ توجيهاً مناسباً .

ولكي يكتسب التلاميذ خبرات اجتماعية مناسبة مرغوب فيها نسمح لهم في المكتبة المدرسية بالتعاون أو العمل الجماعي في جماعات صغيرة يساعد أفرادها بعضهم بعضاً في الفهم والاطلاع والربط والتعليل تحت إشراف المدرس ، على أن يراعى في هذا التعاون ألا يعطل التلاميذ بعضهم بعضاً . ونسمح للتلاميذ كذلك بالثقل والحركة في المكتبة يهدوء تام كي يتدربوا على مراعاة مصلحة غيرهم واحترام حريتهم ومن المستحسن جداً أن تتكون لجنة من التلاميذ للإشراف على نظام المكتبة بالتناوب ولجنة أخرى لاقتراح ما يشتري ويضم إلى المكتبة المدرسية ، وتكون هاتان اللجستان تحت إشراف أمين المكتبة الذي سنتكلم عنه فيما بعد ، ولا شك في أنه يوجد مجال واسع للتربية الاجتماعية أيضاً في عمل هاتين اللجنتين وفي طريقة انتخاب أعضاء كل منهما ، ومعنى ذلك أن تكون المكتبة المدرسية عاملاً من عوامل تربية التلاميذ وليست مجرد مخزن للكتب أو مجرد مكان لاستعارة الكتب ، وتكون بذلك أيضاً ميداناً لتحقيق معنى المنهج الحديث الذي ذكرناه .

(١) وأنا لآرجو أن يعمل فريق من الرين ورجال الصحافة على إخراج صحف ومجلات تناسب مستويات التلاميذ في الأسلوب ، وتشتمل على ما يناسبهم من الموضوعات العلمية والاجتماعية والفنية المبسطة وأهم الحوادث الجارية الداخلية والخارجية مبسطة كذلك ، وألوان كثيرة من التسلية الفردية والجماعية . هذا بالإضافة إلى ما يجب أن تحتويه المكتبة من الصحف اليومية الحالية مع مجلة أو أكثر تنتقى مما في مصر من مجلات .

وبن تعرض هنا لتنظيم المكتبة نفسها ، ولكننا نشير إلى وجوب جعل الكتب في متناول التلاميذ ، ووجود المناضد والمقاعد المريحة المناسبة ، والإضاءة والتهوية الضروريتين ، والفهارس الواضحة السهلة ، ويكون منها فهارس موضوعات تدخل فيها الموضوعات المقطوعة من الصحف والمجلات .

ولا يقتصر الأمر على المكتبة المدرسية العامة بل تكون في كل فصل مكتبة خاصة فيها كتب مناسبة لمستوى التلاميذ ، ويراعى فيها ذلك التنوع العام الذى ذكرناه ، ولكى تتشى مع روح المنهج المدرسى الحديث ، تتكون لجنة من التلاميذ لتشرف على مكتبة الفصل ، وتعرض الكتب الجديدة فى الفصل عرضاً مشوقاً مع نبذة عن كل منها يقوم التلاميذ أنفسهم بإعدادها .

ونستطيع الآن أن ندرك بسهولة الدور الرئيسى الذى تقوم به المكتبات المدرسية فى طريقة المشروع وطريقة المشكلات أو أية طريقة من الطرق التى تستغل نشاط التلاميذ الذاتى (٢) . فالتلاميذ فى هذه الطرق يتجهون إلى المكتبة ليجمعوا منها ما يشعرون بحاجتهم إليه من المعلومات وذلك بدافع من أنفسهم ليزيدوا من فهمهم ، أو ليزيلوا ما عندهم من شك ، أو ليفسروا ناحية من النواحي ، أو ليدلوا بصعوبة من الصعوبات ، أو ليحلوا مشكلة من المشكلات . وتكون المكتبة فى كل ذلك ميداناً لإشراف المدرس لتنمية الثقة فى النفس عند التلاميذ ، وتدريبهم على تحمل المسؤولية ، والصبر ، والمثابرة ، والتعاون مع غيرهم ، كما تكون ميداناً لتدريب التلاميذ على الدقة فى انتقاء المعلومات المناسبة اللازمة ، وتبويبها ، وتنظيمها وربطها بعضها ببعض .

والآن وقد عرفنا حالة مكتبات مدارسنا ودور المكتبة المدرسية فى المنهج كما تراه التربية الحديثة ، نستطيع أن نقول إن من أهم ما يساعد على إصلاح مكتبات مدارسنا :
١ — أن تتغير النظرة إلى المنهج المدرسى فلا يكون معناه ضيقاً بالصورة التى وصفناها . ومن حسن الحظ أن وزارة التربية والتعليم قد أخذت تغير فى الوقت الحاضر من نظرتها إلى المنهج فأخذت تعنى بأنواع النشاط المدرسى المختلفة وتعددها جزءاً رئيسياً من الحياة المدرسية .

٢ — أن يغير المدرسون نظرتهم إلى الكتب المقررة والملاخصات والامتحانات ويعيدوا استخدام المكتبة المدرسية جزءاً هاماً من تعليم التلميذ وتربيته .

(٢) وليس هنا مجال التحدث عن هذه الطرق نفسها .

٣ — أن توجه وزارة التربية والتعليم عنايتها إلى الأبنية المدرسية لتخصص في كل منها مكاناً مناسباً للمكتبة ، وتمدها بالآثاث المناسب والمصادر الضرورية في ضوء أنواع الكتب التي ذكرناها .

وإننا نرجو أن تتحقق هذه الأمور الثلاثة لتستطيع المكتبات المدرسية أن تقوم بدورها التربوي الهام في المنهج المدرسي بمصر . وبخاصة وأن وزارة التربية والتعليم قد بدأت في تنظيم دراسات خاصة لفريق من المدرسين والمدرسات ليستطيعوا العمل كأميناء ، للمكتبات المدرسية . ولكن ما وظيفة أمين المكتبة المدرسية مع وجود ما ذكرناه عن علاقة المدرس بهذه المكتبة ؟

قد انتهى العهد الذي كان فيه أمين المكتبة المدرسية مجرد مسجل للكتب في الفهارس ، وفي بطاقات الاستعارة ، أو مجرد شخص يحافظ على الكتب ويعمل على عدم ضياعها . انتهى هذا العهد وأصبح أمين المكتبة المدرسية واحداً من المربين له نصيب كبير فيما ذكرناه عن دور هذه المكتبة في المنهج المدرسي . وفيما يلي ما تقترحه من أعمال أمين المكتبة المدرسية :

١ — في كل فترة من فترات المكتبة التي اقترحناها في الجدول المدرسي ، سواء أكانت فترة القراءة المتصلة بما يدرسه التلاميذ أم فترة القراءة الحرة ، يتعاون المدرس مع أمين المكتبة في الإشراف على التلاميذ ، وفي تسجيل نوع ما يقرؤه كل منهم ، وتسجيل بعض الملاحظات على طريقة قراءته ومدى تعاونه مع غيره وما إلى ذلك في بطاقة خاصة تحفظ بالمكتبة وتفيد فيما ذكرناه عن توجيه التلميذ .

٢ — قد يوجه مدرس من المدرسين أحد تلاميذه ليقرأ موضوعاً معيناً في مكتبة المدرسة أو في المنزل . وفي هذه الحالة يكون أمين المكتبة المدرسية خير موجه له في المكتبة . كما أنه قد يسجل في بطاقة هذا التلميذ بعض الملاحظات الهامة التي يرى فائدة في تسجيلها .

٣ — يكون أمين المكتبة المدرسية موجهاً عاماً للجنة التلاميذ التي اقترحناها للإشراف على نظام هذه المكتبة بالتناوب ، كما يكون موجهاً للجنة التلاميذ التي تقترح ما يشتري ويضاف إلى المكتبة .

وإننا نرجو من أميناء المكتبات المدرسية بعد أن يتم إعدادهم ، وهم من المدرسين والمدرسات ، ألا يدخروا وسعاً في تيسير ربط مكتباتهم بالمنهج المدرسي ربطاً قوياً متعاونين في ذلك مع زملائهم جميع مدرسي المدرسة على النحو الذي ذكرناه .

التربية بين القومية والعالمية *

الدكتور محمد الهادي عفيفي

المدرس بكلية المعلمين بالقاهرة

يمتاز العصر الحديث عن غيره من العصور التاريخية بظهور فكرتي العالمية والقومية كقوتين توجهاً نشاط الشعوب في مختلف أجزاء العالم . فبينما يلجأ الناس في حل مشاكلهم القومية الخارجية إلى قوة « الضمير العالمي » فإنهم ينقسمون إلى قوميات مختلفة ويتمسكون بوحدة هذه القوميات واستقلالها . ولا شك أن العصر الحديث ينفرد بهذه الظاهرة فلم يظهر الشعور القومي مثلاً بين الإغريق القدماء عندما كانت المدينة تكون الوحدة السياسية، أو بين الرومان الذين صنعوا عالماً كبيراً يضم شعوباً مختلفة . كما أن المسلمين — في تاريخ أوطانهم — لم يعترفوا بحدود تفصل بين البلاد المختلفة التي كان يضمها الإسلام تحت لوائه ، ودليل ذلك ما يصفه الرحالة المسلمون أمثال ابن حوقل والاصطخري وابن بطوطة الذين كانوا يتنقلون من بلد إلى آخر باعتبارهم مسلمين — أولاً وقبل كل شيء — في الدولة الإسلامية الكبرى ، ولم تبد فكرة القومية إلا في أعقاب العصور الوسطى وكان ظهورها بشكل محدود جلي يد إنجلترا وأسبانيا وفرنسا ، فقد كان حماس مفكرى القرن الثامن عشر يتجه نحو عالم واحد أكثر من اتجاهه نحو الشعور القومي ومثل ذلك فولتير الذي كان يعتبر القومية مزيجاً من حب الذات وكراهية الغير ، كما أن جيته وغيره من مفكرى الألمان كانوا لا يشعرون بألمانييتهم قدر شعورهم بولانييتهم للإنسانية العالمية .

وفي الحق أن القومية الحديثة ترجع إلى الثورة الفرنسية التي بعثت في الفرنسيين الحماس لتكوين وحدة الجمهورية ، فعندما بدأت المحاولات لاقناع الثوار هبوا كرجل واحد ضد هذه المحاولات ، وتحت تأثير نشيد المرسلين طردوا الغزاة خارج فرنسا

* الجزء الأول من البحث الذي ألقى في مؤتمر التربية للتفاهم العالمي الذي انعقد بمقر اليونسكو ببيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥ .

« الأرض المقدسة » ، بل إنهم أرادوا نشر مبادئ ثورتهم بين الشعوب المختلفة التي أثقلها حكم الملوك ونظم الاقطاع . غير أنهم سرعان ما أصبحوا غزاة لغيرهم ، مهددين لكيان الشعوب المجاورة إذ تحولوا — تحت زعامة جمهورية نابليون — إلى جنود يهبون حياتهم لبناء إمبراطورية واسعة ، مما أدى إلى إثارة الشعوب المختلفة للدفاع عن كياناتها متمسكة بالمبادئ التي نادى بها الثورة الفرنسية ذاتها مثل الحرية والاستقلال .

وعند ذلك ظهرت فكرة القومية بين هذه الشعوب كوسيلة لمنع سيطرة شعب على شعب أو جماعة على جماعة ، وأخذت هذه الفكرة تتطور حتى أصبحت تعبر عن إطار سياسي يشمل جماعة من الناس تجمعهم غايات مشتركة وأهداف مشتركة ، وولاء مشترك ومصالح اقتصادية مشتركة . وتحليل تاريخ أوروبا وأمريكا والشرق في القرنين الثامن والتاسع عشر يبين بوضوح مدى تأثير هذه الفكرة على العلاقات المختلفة بين الجماعات الانسانية في العالم . لقد بدأت كل جماعة تكون لها قومية معينة على أساس اشتراك أفراد كل منها في علاقات تاريخية وجغرافية واقتصادية ولغوية وروحية من نوع معين . وعلى هذا الأساس تفككت السلطة العثمانية إلى أمم عديدة ، وعلى هذا الأساس أيضا اتحدت الإمارات الألمانية لتكون قومية ذات لغة مشتركة وتاريخ مشترك وأهداف مشتركة . وانقرضت الإمبراطورية النمساوية لأسباب تشبه أسباب انقراض الدولة العثمانية . واتحدت إيطاليا تحت عوامل شبيهة بالعوامل التي أدت إلى اتحاد ألمانيا .

وقد سائر نمو فكرة القومية تيارات كثيرة كانت تهددها من ناحية ، وتقويها وتغذيها من ناحية أخرى . فإن ظهور الحركات الاستعمارية ، وازدياد النهضة البحرية وازدهار الحركة الصناعية نتيجة الاختراعات وتقدم العلوم ، وتكاثر عدد السكان في بلاد كثيرة ، وتأثير العوامل الاقتصادية ، كل ذلك أدى ببعض القوميات مثل إنجلترا وهولندا وأسبانيا وفرنسا إلى بسط نفوذها على جماعات مختلفة في إفريقيا وأمريكا وآسيا وذلك في القرنين الثامن والتاسع عشر ، إلا أن هذه العوامل ذاتها أدت في القرن العشرين إلى نهضة هذه الجماعات المغلوبة على أمرها ، فقد اشتدت بينها الروح القومية التي دفعتها إلى التحرر من الاستغلال الاقتصادي والاستعمار السياسي .

التعدد الثقافي وفكرة العالمية :

يتبين إذن أن شعوب العالم المعاصر تعيش في مجتمعات قومية تستمد كيائها من أصول تاريخية وسيكولوجية وثقافية . فإذا كانت هذه الشعوب تنلس الآن الطريق إلى تحقيق الأمن العالمي عن طريق وسائل جماعية ، فإن سلوكها الحقيقي يدل على أن ولاءها الأول وخط دفاعها الأول يقع في حدود هذه الدول القومية الخاصة بها وليس في نطاق المنظمات العالمية .

والملاحظ أن كل مجتمع قومي من هذه المجتمعات له ثقافة خاصة، ولهذا فإن جهودنا في بناء مجتمع عالمي حر تتطلب الاعترافات بالاختلافات الثقافية التي توجد بين هذه المجتمعات القومية . ذلك لأن الثقافة هي أسلوب الحياة الذي كونه أفراد كل مجتمع نتيجة نشاطهم في هذا المجتمع ونتيجة تفاعلهم ونموهم بين عناصر ثقافته ، والثقافة لا تعيش في الفراغ بل إنها تعيش في شخصيات الأفراد وفي نظمهم وطرق معيشتهم حتى أنها تكون مجموعة العلاقات المشتركة والأهداف المشتركة التي تميز كل جماعة عن الأخرى ، فكل مجتمع ثقافة خاصة تميزه ولكل ثقافة مجتمع .

ولكن هل معنى هذا ضرورة محافظة كل مجتمع على قوميته وثقافته بانفصاله عن غيره من المجتمعات . إننا نجد أنفسنا أمام أمرين بالنسبة لمحافظة كل مجتمع على ثقافته وبالنسبة لنمو هذه المجتمعات نمواً مستمراً .

١ — فقد نعتبر الاختلافات الثقافية أمراً غير مستحب فنعمل على القضاء عليها بفرض نظام موحد أو ثقافة معينة على جميع الناس في جميع المجتمعات .

٢ — وقد نرحب بهذه الاختلافات الثقافية ونعتبرها أساساً لمجتمع عالمي يتصف بالتنوع والتعاون والتبادل في نفس الموقف .

الواقع أن التعدد الثقافي لا يؤدي إلى العزلة الثقافية أو للاضطهاد والشك بين الدول وهذا ما يؤكد التاريخ في كل البصور . هذا إلى أن التقليل من شأن التنوع الثقافي فيه إنكار لمبادئ المساواة الإنسانية والحرية الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص بين الثقافات . بل إن هذه الاختلافات الثقافية تتضمن قوة ولا تتضمن ضعفاً إذ أنها تعتبر مورداً لخيرات إنسانية متعددة ودافعاً للإنتاج المتنوع . فإذا كانت ذاتية الإنسان تنمو من الذاتية الثقافية فإن نمو الثقافة القومية تتطلب حرية التعبير عن

نفسها ولا تتطلب مطابقة لنظام ثقافي موحد يفرض على الجميع وفي هذا العالم الحديث — على الرغم من تداخله وتشابك أطرافه — لا يستحب امتصاص ثقافة لثقافة أخرى أو عزلة ثقافة عن غيرها من الثقافات .

ومعنى هذا أن الاعتراف بالاختلافات الثقافية يتطلب القضاء على جهل بعض المجتمعات بطبيعة هذا التباين وتأكيد ضرورته لنمو التراث البشرى . كما أنه يتطلب القضاء على ادعاء القوميات التي تعتبر ثقافتها هي محور الثقافة الإنسانية وما عداها غريب أو خطر أو قليل الشأن بما يؤدي إلى التعصب وما يتبعه من محاولة تغليب ثقافة على ثقافة أو استعمار دولة لدولة أخرى .

والواقع أن تطور العالم الحديث يتضمن عوامل كثيرة تجعل جميع القوميات تعتقد بضرورة اتصالها ببعضها وتعاونها وتفاهمها من ناحية وضروره القضاء على فكرة الاكتفاء الذاتي سواء في الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع .

فإن سرعة المواصلات ، وتغيير فكرة المسافة ، والزمن جعل العالم يشعر بوحدة الجوار والتقارب والارتباط ، والتخصص الفني جعل أجزاء العالم تعتمد بعضها على بعض ، فكما أن المدينة تعتمد على المدينة والقرية على المدينة والمدينة على القرية فإن الدولة تعتمد على غيرها من الدول سواء في الاقتصاد أو في الكيان السياسي . وتطبيق القوانين العلية على وسائل القتال جعل من الصعب قصر الحرب على رقعة واحدة من العالم حتى أنه إذا كانت الحرب قديما هي الطريقة لحسم الخلافات بين الجماعات ومحافظتها على ذاتها أصبح تجنبها الآن هي الوسيلة للبقاء والمحافظة على الذات أيضاً . كما أن تقدم الطب جعل من السهل على الجماعات الكثيرة الانتقال من مكان إلى آخر بحثاً وراء الرزق وتحتم هذه العوامل وغيرها على جميع الدول ضرورة الاتصال والتفاعل والاحتكاك ، بل التعاون والتفاهم الجماعي .

كما يلاحظ من ناحية أخرى وجود الكثير من العناصر التي تشترك فيها جميع الثقافات المتقدمة نتيجة التقدم الفني والتشابه البيولوجي واشتداد أثر الاقتباس الثقافي والانتشار الثقافي .

ومن هذه العناصر : الترتيب الزمني للأعمار ، الألعاب الرياضية ، الزينة ، التقويم الميل إلى النظافة ، والتدريب على وسائلها ، التنسيق الاجتماعي ، العمل التعاوني ،

الرقص ، مبدأ تقسيم العمل ، التربية والتعليم ، التربية الخلقية ، التربية الوطنية ، الآداب
تنظيم الأسرة ، الاهتمام بالصحة ، الاهتمام بالمواصلات ، القضاء على الخسائر ،
استعمال الآلات في الحياة ، الطب ، الموسيقى ، سياسة السكان وتوزيعهم ، رعاية
الأطفال ، الاهتمام بالشباب .

الحاجة إلى تفاهم عالمي :

يظهر إذن أننا نعيش في عالم سريع التطور ، تعمل فيه عوامل كثيرة ، فهو يزخر
بالحلافات المذهبية والتيارات السياسية والاقتصادية المتناقضة التي تعمل على تفريق
أجزائه ، وهو أيضا شديد الاتصال ببعضه نتيجة التبادل الاقتصادي والتبادل الثقافي .
كما أن هذا العالم يضم قوميات كثيرة تحاول كل منها حماية استقلالها والتمسك بوحدةها ،
وهو في الوقت نفسه يحاول ضم هذه القوميات في مجتمع عالمي تسوده الأخوة والتعاون
تجنباً لحروب مبيدة تقوم على وسائل عنيفة دنيئة .

ونتيجة لكل هذا تقف شعوب العالم أمام اتجاهين :

١ - قدرتها على أن تعيش في تعاون وتفاهم حر على أساس اختلاف كل منها في
القوة والموارد والمذاهب السياسية .

٢ - عجزها عن الوصول إلى ذلك مما يؤدي إلى انطلاق القوى على الضعيف
واستغلال الدول النامية اقتصاديا للدول المتخلفة .

وقد يمثل هذان الاتجاهان في اختراعين كانا وليدا الحرب العالمية الماضية :

الأول : هو الأمم المتحدة التي هي نتاج الذكاء الاجتماعي للإنسان ورغبته في
التعاون والاتحاد الجماعي .

والثاني : هو القنبلة الذرية التي هي نتاج قدرة الإنسان الفنية والعلمية واستغلال
هذه المقدرة في التدمير والغلبة .

ومشكلة الإنسانية الآن تتركز في ضرورة التوفيق بين هذين الاختراعين بحيث
يستطيع الإنسان أن يستغل جهوده العلمية والفنية في استغلال الموارد المختلفة في جميع
أجزاء العالم في سبيل توفير حياة كريمة لجميع الناس على اختلاف قومياتهم وثقافتهم .

ومشكلة الإنسانية أيضا تتركز في تنمية قدرة الناس على التعاون والتفاهم على اختلاف ثقافتهم، إذ يلاحظ أن تنظيم السلطات العالمية والمنظمات العالمية تقوم على أساس الحاجة إليها على حين أن قدرة الناس على استمرار مثل هذه المنظمات لم تتم بعد .

وقد أثبتت خبرة الإنسان — في القرن العشرين بصفة خاصة — أن حل هاتين المشكلتين يتوقف على توسيع مفهوم الوطنية بحيث يعتبر المواطن نفسه جزءاً من العالم الأكبر بجانب عضويته في مجتمعه القومي الذي ينتمى إليه ، وبذلك يستطيع أن يؤمن بفكرة التفاهم العالمي والتعاون الدولي كوسيلة لنمو قوميته وتحسين مستواه الاقتصادي والثقافي .

ولتحقيق هذا الهدف قد تسلك الدول المختلفة عدة وسائل لتحسين العلاقات بين ثقافتها مع المحافظة على تنوعها ووجودها ، فقد تكون التربية من أهم الوسائل التي تستطيع أن تقرب بين هذه الثقافات بانقضاء على التعصب القومي وذلك بدراسة إنتاج كل ثقافة وإبراز نصيب كل منها في التقدم البشري ، والبرامج الدراسية التي تقوم على هذا الأساس سوف تؤكد الاحترام المتبادل بين الشعوب المختلفة ، وتشجع على الأخذ والعطاء بينها ، وزيادة العناصر المشتركة بين مختلف الثقافات — الذي يأتي عن طريق الاحتكاك الثقافي — سوف يكون أساساً لنمو قيم عالمية مشتركة ، وبرامج العلاقات الثقافية سوف تكون وسيلة لتعريف الشعوب ببعضها وإقامة نظام تعاوني أساسه التربية السليمة والتفاهم الموجه الذي قد يقضي على سوء الفهم والتشكك والخوف .

ونجاح هذه الوسائل يتطلب توجيهها في ضوء بعض المبادئ الهامة :

١ — أن تقوم العلاقات بين مختلف الثقافات على أساس الأخذ والعطاء فلا تحاول دولة ما فرض ثقافتها على ثقافة أخرى .

٢ — أن تهدف هذه العلاقات إلى نمو الإنسان كإنسان اجتماعي في مجتمع ما ، فلا تحاول البرامج الثقافية مثلاً أن تستعمل الأفراد كوسائل لتحقيق أغراض سياسية أو اقتصادية بعيدة عن نمو الإنسان الاجتماعي .

٣ — أن يكون تبادل المصالح الثقافية قائماً على أساس مشاركة الشعب في مختلف أوجه النشاط فلا يحتكر هذه المصالح فئة خاصة من الأفراد أو هيئة معينة من الهيئات .

التربية القومية كأساس للتربية العالمية :

هذه الحقائق الاجتماعية تجعل التربية بين اتجاهين :

١ — الاتجاه القومى ، حيث أننا نعيش فى عالم يتنظم على شكل مجتمعات تبلغ السبعين أو ما يزيد ، وهذه المجتمعات حقائق سياسية واقتصادية وسيكولوجية ، وهى وليدة تطور الجنس البشرى أثناء تاريخه الطويل .

٢ — الاتجاه العالمى : فإنه مع اعترافنا بوجود هذه القوميات ، فإننا نعيش أيضا فى عالم يمتاز بالتشابك والتداخل حتى أن الثقافات المحلية والقومية والإقليمية تعتبر أجزاء من عالم واحد ، يتطلب التفاهم والأمن والتعاون إذا ما أريد لهذه القوميات البقاء والاستمرار والنمو .

ولاشك أن نجاح جميع المشروعات التربوية وجميع الخطط السياسية والاجتماعية ، التى تهدف إلى تحسين العالم يتوقف على اعترافها بهاتين الحقيقتين حتى أنه يمكن اعتبار أى مجهود سياسى أو تربوى يحاول الإبقاء على القوميات المطلقة المنفصل بعضها عن بعض ، مجهود مثالى أو خيالى ، كما أن أى مجهود يحاول القضاء على هذه النظم الاجتماعية السياسية لابد أن ييؤ بالفشل .

ولعل التفسير الاجتماعى لعملية التربية يؤكد لنا أن التربية بطبيعتها الاجتماعية تهدف أولا لتحقيق أغراض قومية ، ذلك لأن التربية فى كل ثقافة لها إطار خاص ، تستمد منه أهدافها وأغراضها فهى خاصة بهذه الثقافة وليست عامة شاملة ، وهى تتكيف بظروف الزمان والمكان لهذه الثقافة ، كما أنها تتأثر بتاريخ الثقافة التى تعيش فيها وبفلسفتها ويدعم هذه الحقيقة أساسين نستمدهما من علم الاجتماع وعلم النفس :

١ — تشير الحقائق العلمية إلى أن الناس فى جميع أجزاء الأرض يكونون عائلة بيولوجية تشترك فى الخصائص البيولوجية العامة ، إلا أنهم من الناحية الثقافية يعتبرون أعضاء فى مجتمعات إنسانية متميزة . وقد ساعد على هذا التميز عوامل خاصة بكل مجتمع من تاريخية وجغرافية واقتصادية ، حتى اختلف الناس باختلاف مجتمعاتهم وأصبحت العوامل الثقافية التى تسبب اختلافهم لا تقل فى شأنها وتأثيرها عن الخصائص البيولوجية التى تجمع بينهم والتى تكون منهم عائلة واحدة .

وعلى هذا الأساس يميز الفرنسيون عن الانجليز عن اليابانيين والصينيين والهنود والمصريين والأمريكيين . فلكل جماعة ، من هذه الجماعات تاريخها الخاص ولغتها وآدابها ، وعاداتها ، ونظمها ومؤلفاتها في الفن والموسيقى والعلوم ، ولكل منها أيضاً معتقداتها وأبطالها ورجالها المقدسين وأماكنها المقدسة وأعيادها وذكرياتها وقصصها . والناس في هذه الجماعات من صنع هذا كله ، فهم يفكرون ويستجيبون للأشياء على أساس اتجاهاتهم العقلية والاجتماعية التي اكتسبوها من حياتهم في هذه الجماعات . فليس من الغرابة أن نجد أن أفراد كل مجتمع يعكسون في مدارسهم ومناهج هذه المدارس أحوال مجتمعاتهم ومقوماته . فإذا نظرنا إلى مادة التاريخ مثلاً فإنه يعبر عن تطور حياة مجتمع ما حتى أن الموضوعية في دراسة التاريخ أو في تدريسه ليس معناها أن يدرس أطفال هذا المجتمع أو ذاك تاريخ الإنسانية بشكل عام ، عديم اللون — وعديم الاتجاه ، بل إن الموضوعية هنا تتضمن دراسة تاريخ المجتمع وتاريخ الأمم المختلفة على أساس من العدل والصدق والأمانة في الاختيار والتفسير والانتقاء وتوجيه تدريس التاريخ .

٢ — تشير أيضاً نتائج علم النفس أن الطفل الآدمي يكتسب ذاته بتفاعله مع حياة الجماعة التي ولد فيها ، أي أن اتجاهاته العقلية والعاطفية والاجتماعية تتأثر بنوع الحياة التي يحياها والتي تسود الجماعة التي ينتمي إليها . ومعنى هذا أن عملية نمو الأطفال الناشئين يجب أن ترتبط بحياة المجتمع الذي يعيشون فيه ، والمدرسة التي تحاول أن تنعزل عن حياة المجتمع ، تعمل على انتزاع الأطفال من البيئة التي اكتسبوا منها مقومات شخصياتهم ، إذ يجب أن تتيح الفرص المختلفة التي تربط بين حياة الصغار وحياة مجتمعاتهم الذي يعيشون فيه والذي سيعيشون فيه .

من هذا يتبين أن التربية عملية اجتماعية قومية تهدف إلى تحقيق أغراض اجتماعية بتوجيه سلوك الناشئين بما يتفق وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه وتزويدهم بالمهارات التي تجعل منهم قوة في استمرار المجتمع وتجديده .

الانتقال إلى التعليم الثانوى

متى ؟ وعلى أى أساس ؟ وإلى أين ؟

للاستاذ عبد المسيح داوود
المدرس بكلية المعلمين بالعباسية

يتقدم الطفل فى نهاية مرحلة تعليمه الابتدائى أى حوالى سن ١٠ + . إلى امتحان عام فى ظروف وهيبة ، ويعلم الطفل وأهله الآمال على نتيجة هذا الامتحان الذى لا تعدى قيمته الفنية قياس معلومات الطفل التى سبق أن حصلها فى المرحلة الابتدائية . ولا يمكن أن يكون هذا الامتحان بوضعه الحالى مقياساً سليماً للتنبؤ بقدرة التلميذ على مواصلة تعليمه مستقبلاً فى هذا النوع من التعليم أو ذاك .

هذا الامتحان الذى يتعرض لكل هذا النقد فى تأليفه ، أو ظروف إجرائه ، وتصحيحه هو وسيلتنا الوحيدة لإصدار حكم يكاد يكون «أبدياً» على هذا الطفل الصغير ، يتحدد فى ضوءه مستقبله بل ومستقبل أسرته فيما أن ينتقل الطفل إلى المدرسة الإعدادية التى تتمتع بالكثير من الاحترام لكونها مرحلة تعد للمدرسة الثانوية التى تتمتع على مر الأجيال باحترام وتقدير الجميع - إما هذا السبيل والإسار فى دراسة موازية للرحلة الإعدادية تنتهى إلى لا شئ . . .

وأخيراً طالعنا الصحف بتعديل جديد لهذا التنظيم ، إذ يتجه الرأى إلى جعل المرحلة الابتدائية تمتد حتى سن الثانية عشرة ويتجه بعدها التلميذ إلى مرحلة إعدادية أو متوسطة .

وبدأ الجدل يدور حول هذا التعديل المقترح .

وإزاء هذه التعديلات المتلاحقة ، وهذا الجدل ، يجدر بنا أن نناقش بعض النواحي المتصلة بهذا الموضوع :

أولاً : في أى سن يجب أن يبدأ التعليم الثانوى ؟

ثانياً : كيف يمكن الحكم على استعدادات وقدرات الأطفال ؟

ثالثاً : ما هى الأنواع التى يمكن أن ينقسم إليها التعليم الثانوى ؟

أولاً : سن القبول للتعليم الثانوى :

أثار هذا السؤال ولا يزال يثير جدلاً كبيراً ، ولعل في تتبع ما أثير حول هذا الموضوع في إنجلترا ما يلقي ضوءاً على مشكلتنا ، فهناك تشابه كبير في هذه الناحية بيننا وبينهم ، إذ تنتهى مرحلة تعليمهم الابتدائى في سن ١١ + ، ولقد تناول علماء النفس والتربية هذه المشكلة بالكثير من الجدل .

ففي مقال نشره سير سيرل بيرت Sir Cyril Burt (١) يقول إن اختيار هذه السن لنهاية المرحلة الابتدائية يرجع إلى الوقت الذى كانت المدارس الثانوية فيه تمنح المجانية لحوالى ٢٪ أو ٣٪ من تلاميذ المدرسة الأولية ، ولهذا كان يتحتم أن يكون التلاميذ الذين يحصلون على هذه المجانية يتمتعون بمستوى ذكاء قدره حوالى ١٢٥ أو ١٣٠ . ويتمتعون بقدرة عقلية تعادل عمراً عقلياً قدره ١٣ سنة ، ومثل هذا الطفل يكون عمره الزمنى حوالى ١٠ ، ١١ سنة - وهكذا تحدد سن القبول على هذا الأساس .

وبزيادة نسبة المجانية في المدارس ، وإطالة المرحلة الثانوية بدأ سن القبول للتعليم الثانوى يزحف إلى أعلا حتى استطاع تقرير هادو Hadow (٢) أن يقرر أن هناك شبه إجماع على جعل سن ١١ ، ١٢ بداية مرحلة جديدة . ولهذا يحسن تثبيت سن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية عند سن ١١ +

ويبدو أن بيرت Burt كان على حق حينما قرر في مقاله الذى أشرنا إليه أن الأسباب الحقيقية لاقتراح هذا الانتقال عند سن ١١ + لا بد وأن تكون إدارية أكثر منها سيكولوجية ، فلقد أشار إلى أنه طالما أن ٩٠٪ من أطفال المدارس كانوا

(١) The British Journal of Educational Psychology (Nov. 1943) — PP. 126-140).

The Education of The Adolescent (P. 72).

(٢)

يتكون المدرسة عند سن ١٤ ، لهذا كان من المرغوب فيه أن يكون سن الانتقال إلى المرحلة الثانوية مبكراً ، وإلا قضى معظم التلاميذ سنة واحدة أو سنتين في مدارسهم الجديدة . ولكن إذا ارتفع سن الإلزام لا بد وأن تتغير النظرة لسن الانتقال للتعليم الثانوى .

ولم يكن بيرت هو الوحيد الذى انتقد هذه السن فقد سبقه فرد كلارك Sir Fred Clarke سنة ١٩٤٠ (١) حيث يقول أن الانتقال فى سن ١١ + يسىء إلى عالمين ، عالم الصغار وعالم الكبار ، ويرجع إلى تقاليد بالية . وكان ينادى باعتبار المرحلة من ٥ إلى ١٥ وحدة واحدة ، يمكن أن ترتب بداخلها وقفات عند نقط تحددها طبيعة عملية التعليم ذاتها .

كما هاجم هذه السن أيضا بعض المدرسين أنفسهم على أساس أن تقرير هادو Hadow هو الذى أوصى بسن ١١ + ، غير مستند على شيء إلا الاعتراف بتقليد قائم كانت تتبعه مدارس لندن .

ومن ناحية أخرى لم يعدم سن ١١ + من يدافع عنه ، فقد جاء فى تقرير Spens (٢) أن الاختلافات العقلية بين طفل وآخر تكبر حتى تصل إلى درجة كبيرة جداً فى سن المراهقة ، فإن تلك الفروق التى كان يصعب تمييزها بين أطفال الرياض ترى بشكل واضح فى المدرسة الابتدائية ، وعند سن ١١ تزداد لدرجة أنه لا يكفى أن نوزع الأطفال المختلفين على فصول مختلفة ، بل يحتاجون إلى أنواع من التعليم تختلف اختلافاً كبيراً .

ولكن مع هذا توافق لجنة Spens فى ص ١٨٢ ٢٧٣ ٦ من التقرير على أنه يجب إعادة النظر بالنسبة لجميع التلاميذ عند سن ١٣ + أى بعد سنتين من دخول المدرسة الثانوية ، وتحويل من تثبت عدم صلاحيته .

(١) — Education and Social Change (Sheldon Press, 1940 — PP. 51-53).

(٢) Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools (1939) — PP. 124-25.

ولقد جاء تقرير نوروود Norwood (١) قبل سن ١١- ، على أنه أنسب سن للانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ، ولكنه اقترح تعديلا هاما في ضوء ما وجدته علماء النفس من صعوبة في الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة واستعداداتهم ولهذا كان من المتوقع ارتكاب أخطاء مهما كانت عملية الاختيار دقيقة . لذلك كان لابد من إيجاد وسيلة لإصلاح الأخطاء .

وقد اقترح التقرير أن تكون السنتان الأوليتان في المدرسة الثانوية فترة تشخيص تحت إشراف مدرس مسئول أمام الناظر ، ومهمة هذا المدرس الإشراف على هذه المرحلة وتفسير التدريس بها على أن يشترك هو أيضاً في التدريس . كما أن عليه واجب ملاحظة تقدم وتطور كل تلميذ ، وبهذا يستطيع أن يوصي بتحويل من لا يناسبهم منهج الدراسة الثانوية إلى مكان آخر ، ولكن وزارة التربية في إنجلترا لم تشجع فكرة هذه المرحلة التشخيصية ولم تأخذ بها .

وعلى أي حال فهناك إجماع في الآراء على أنه يجب إعادة النظر عند سن ١٣- ولكن هذا يحملنا على التساؤل : هل يمكن أن نجعل منهج السنتين الأوليتين في جميع أنواع المدارس الثانوية موحداً ؟

يضاف إلى هذا أيضاً صعوبة التحويل لأسباب اجتماعية . إذ كيف نقنع التلاميذ وأولياء أمورهم أن هذا التحويل لمصلحتهم بينما تختلف نظرتهم إلى كل نوع من أنواع المدارس .

وفضلاً عن هذا فإن عملية النضوج عملية تدريجية تشبه نمو النبات . لهذا إذا تساءلنا أين يقع بالضبط الحد الفاصل بين المرحلتين ، فإن الجواب أن اختيارنا يجب أن يعتمد على أسباب إدارية أكثر منها سيكولوجية .

ثانياً : الحكم على استعدادات التلاميذ وقدراتهم :

سبقت القول أن جوهر مشكلة الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوى هو قياس استعدادات التلاميذ وقدراتهم ، وهذه المشكلة وثيقة الاتصال بالسن التى نجرى فيها هذا القياس ، وهل من الممكن أن يتم الحكم على هذه الاستعدادات والقدرات فى سن ١١ أو ١٢ أو لا .

(١) الاستعدادات : من الحقائق المعروفة أن بين الأطفال فى أى سن اختلافات كبيرة فى الاستعدادات والقدرات ، ولكن أهم من هذا أنه فى الغالبية العظمى من هذه الحالات تبقى هذه الاختلافات دائمة إلى حد كبير.

ومع هذا يقول سير سيرل بيرت Burt محذراً فى مقال حديث له (١) ، إذا كنا نختار الأطفال عند سن ١١ - ، فليس معنى هذا أنه ليست هناك حاجة فى أن نميز بينهم قبل هذه السن ، كما يستطرد قائلاً ، إن كل محاولتنا فى الاختيار للتعليم الثانوى لن تنجح إلا إذا أعددتنا لها أعداداً كاملاً فى المرحلة الابتدائية.

ومن المعروف أن الأطفال كلما كبروا فإنهم ينتشرون كالمروحة ، وفى سن السابعة يختلف الأطفال عند قياس ذكائهم بما يعادل سنتين أو ثلاث بحساب العمر العقلى ، وإذا دعت الضرورة فمن الممكن تعليمهم فى فصل واحد .

وفى سن التاسعة أو العاشرة يزداد هذا الفرق بما يعادل أربع أو خمس سنوات ولكن لا يزال من الممكن توزيعهم فى الفصول المختلفة فى المدرسة ذاتها .

ولكن فى حوالى سن ١٢ أو ١٣ يصبح البدى كبيراً لدرجة أنه يجب أن ينقلوا إلى مدارس أخرى أو أنواع مختلفة من المناهج ، ولعل هذه الاختلافات المتزايدة هى أكبر مبرر لإعادة توزيع التلاميذ فى بدء مرحلة المراهقة .

ولا بأس من نقل المثال الذى أورده بيرت Burt فى مقاله هذا ، فقد تبسح حالات ٧٨٢ طفلاً . قاس ذكائهم بين سن ١٠ و ١١ و تبسحهم (بعد مضي فترة من

٨ إلى ١٣ سنة) ، حتى وصلوا إلى سن النضوج أى على الأقل وصلوا إلى سن ١٨ وقد لخص هذه النتائج بعد تحويلها إلى نسبة مئوية ، كما هو مبين في الجدول الآتي :

المجموع	القياس الثاني					القياس الأول لنسبة الذكاء IQ
	١٣٠	١١٥	١٠٠	٨٥	٧٠	
٦	٤	٢				١٣٠
٢٦	٢	١٤	١٠			١١٥
٣٦	١	٨	١٨	٩		١٠٠
٢٦			٧	١٧	٢	٨٥
٦				١	٥	٧٠
١٠٠	٧	٢٤	٣٥	٢٧	٧	

(١) يلاحظ من هذا الجدول أن الأطفال الذين كانوا حسب القياس الأول أذكاء جداً (أكثر من ١٢٢,٥) ، فإن ثلث هؤلاء الأطفال بعد مضي حوالى عشر سنوات حصلوا على المستوى ذاته تقريباً ، بينما ثلثهم كانوا يعتبرون متوسطين (من ١٠٧,٥ إلى ١٢٢,٥) .

(ب) من ناحية أخرى فإنه في حالة الأطفال الأغنياء وضعاف العقول ، كان القياس الأول دقيقاً إلى درجة كبيرة ، إذ وجد أن بين الأطفال الأغنياء (أقل من ٧٧,٥) أن واحداً من ستة قفز إلى النسبة التالية الأعلى من هذا .

(ج) بين ٢٨٩ طفل المحصورين في المجموعة الوسطى ، تغير منهم ٩ بما يعادل ٣٠ نقطة ، وكان متوسط الاختلاف في مستوى الذكاء أكثر قليلاً من ٥ فقط إما إلى أعلى أو إلى أسفل ، ومعنى ذلك أن حوالى طفل من خمسة أطفال انحرف بما يعادل ١ فقط عن القياس الأول ، لهذا فمثل هذا القياس لا يمكن أن يصل إلى درجة كبيرة من الدقة ، ولو أنه يعطى تقسيماً عاماً .

لهذا فإن نتائج أى اختبار واحد ، وخاصة إذا كان هذا الاختبار جمعياً ، يجب

أن تكملها ملاحظات أخرى ، وحذا لو روجعت هذه النتائج في ضوء اختبار من نوع آخر يطبق في مناسبة مختلفة .

(ب) القدرات : ولكن هل يمكن أن تُرجع جميع الاختلافات الفردية التي تظهر كلها كبر الأطفال ، إلى عامل الذكاء العام ؟ لاشك أن هناك عوامل أخرى تبدو واضحة ، وخاصة عند اقتراب سن المراهقة ، ولهذا فبجانب ماسماه جولتون Galton الاستعداد العام General Ability لابد أن نذكر أن هناك اختلافات فيما سماه القدرات الخاصة Special Aptitudes ولقد اثبتت الأبحاث وجود ثلاث عوامل : العامل اللغوي ، والعامل الحسابي ، والعامل الحركي أو اليدوي أو الميكانيكي أو العملي .

وإذا كان من الممكن تقسيم الأطفال إلى ثلاث أنواع : النوع اللفظي أو الأدبي ، والنوع الحسابي أو الرياضي ، والنوع اليدوي أو العملي ؛ إذا لاستطعنا أن نجد مبررا لإنشاء ثلاث أنواع مختلفة من المدارس ، على الأقل في المرحلة الثانوية .

ولكن قبل أن تقبل مثل هذه الخطوة ، لابد أن نبحث إلى أي حد وصلت هذه الفروق في سن ١١ + ٩ .

استطاع بيرت Burt أن يجيب على هذا السؤال في مقاله الأخير الذي سبق الإشارة إليه ، بما يأتي : —

أثبت أنه عند سن ٨ يسهم العامل العام (الذكاء) بأكثر من نصف هذه الاختلافات الفردية ، ويسهم العامل اللغوي بحوالي ٧٪ . وتسهم العوامل الحسابية واليدوية بحوالي ٣٪ أو أقل وفي سن ١٢ تتغير هذه النسب بشكل واضح إذ ينخفض نسبة العامل العام إلى أقل من ٣٠٪ ، بينما ترتفع نسبة العامل اللغوي إلى ١١٪ . والعامل الحسابي إلى حوالي ١٣٪ بينما العامل اليدوي أقل من ٦٪ .

فما معنى هذه الأرقام ؟

معناها أنه حتى سن الثامنة يتغلب تأثير العامل العام (الذكاء) على ما عداه من عوامل خاصة . ولكن عند سن التاسعة أو العاشرة فإن العامل اللغوي أو الأدبي يبدأ في الظهور ، فهناك مثلاً طفل قوى في القراءة وطفل ضعيف في القراءة وبعد

ذلك بسنة أو سنتين تبدأ القدرة الحسابية في الظهور ، ولو أنه في سن ١٢ لا يزال تأثير العامل العام يعادل في الأهمية ضعف ما يسمى بالعامل الحسابي ، في تقرير تقدم الطفل في الدراسة ، ومن ناحية أخرى لا يزال العامل اليدوي كامناً نسبياً .

وباختصار فهناك فترة كون طويلة ولا يتم نضج هذه القدرات الخاصة الكامنة حتى قرب نهاية فترة المراهقة — لهذا يمكن القول بصفة عامة أن سن ١٠ أو ١١ سن مبكرة لاتخاذ هذه القدرات كأساس لتقسيم التلاميذ .

لهذا فأى أساس لتقسيم التلاميذ من ناحية الاستعدادات العقلية ، يجب أن يقوم على أساس الاختلاف في الذكاء وليس على أساس القدرات الخاصة .

ولسنا في حاجة إلى القول بأن الاعتماد اعتماداً كلياً على نتائج اختبارات الذكاء وحدها لا يمكن أن يعطى صورة كاملة عن الطفل ، رغم أن هذه الاختبارات تعتبر أدق مقياس يمكن الاعتماد عليه ، فهي بلاشك أفضل كثيراً من امتحاناتنا العادية التي نعقدنا لتلاميذنا ونحدد مستقبلهم على ضوء نتائجها .

لهذا فعلياً مسئوليات ضخمة في تحسين مستوى امتحاناتنا مع إقامة وزن كاف للنواحي الأخرى من شخصيات التلاميذ والظروف الاجتماعية المحيطة بهم .

أى أن توجيه الطفل في مرحلة الانتقال هذه يقتضى :

أولاً : دراسة الطفل عند مرحلة الانتقال ، ويتطلب هذا استعمال اختبارات سيكولوجية .

ثانياً : المقارنة بينه في هذه المرحلة وبين ما كان عليه قبل ذلك ، ومحاولة تفسير الحاضر في ضوء الماضي حتى يمكن التنبؤ بالاتجاه المحتمل لتطور الطفل — ويمكن أن تقوم هذه الدراسة على أساس بطاقات التلاميذ حيث يوجد مجال كاف للمدرس لكي يعبر عن رأيه في التلميذ .

ولكن في ضوء ظروفنا الحاضرة حيث المدارس الابتدائية مكتظة بتلاميذها ونوع المدرس حالياً ليس كما يجب فإن الأهمية التي نعطيها لهذه البطاقات يجب أن تتناسب مع ما هو معروف عنها من حيث صدقها ودقتها — ولهذا فنحن أخرج ما نكون للبحث في هذا الميدان .

ثالثاً : أنواع التعليم الثانوى :

فى ضوء ما سبق لا نستطيع بحال من الأحوال القول بأن هناك أنواعا ثلاثة أو أربعة للتعليم الثانوى ، فلو أننا درسنا طبيعة الاختلافات بين استعدادات الأطفال عند سن الثانية عشرة ، وحاولنا معرفة أنسب أنواع المدارس التى توجد فيها هذه الاستعدادات مجالا للتعبير ، نجد أنها تنقسم إلى عدد كبير .

وفى هذا يقول إيرل F. M. Earle بمعهد التربية بجامعة ليدز Leeds (١) : من الصعب أن توجد أنواعا من التعليم تلائم حاجات أى مجموعة من الأطفال بين سن الثانية عشرة والرابعة عشرة ، فى أقل من خمسة عشر أو ستة عشر نوعاً . وليس معنى هذا بالطبع خمسة عشر أو ستة عشر نوعاً من المدارس الثانوية ، ولكن معنى هذا أن هناك تشكيلة كبيرة من الحاجات ويتمضى هذا بالطبع أكثر مما يتبع الآن فى اختيار التلاميذ ، فلا يكتفى بمجرد التركيز فى اختيار نوعين معينين للدرسة الثانوية النظرية وللدرسة الفنية مهما كانت وسائل الاختيار ، لأن بداخل كل مجموعة من هاتين المجموعتين توجد مجموعات أصغر ، وكذلك هناك مجموعات كثيرة بين من لم يختاروا لهذين النوعين .

وفى ضوء هذا العرض السريع المختصر لهذه المشكلة ، بل لبعض نواحي مشكلة الاختيار للتعليم الثانوى ، يمكن إبراز النقطة التالية .

١ - يجب ألا يتم اختيار التلاميذ على أسس عقلية فقط ، نقيسها إقامتحانات تحصيل ، واختبارات ذكاء واختبارات للقدرات خاصة ، ولكن يجب أن يكون هذا الاختيار على أسس أهم من هذا - فالطريقة المثلى للاختيار تهتم بجانب هذه العوامل العقلية ، بالنواحي الصحية والمزاجية والخلقية، والظروف الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ وإن كان الدكتور الكسندر فى آرائه التى نشرها ضمن الأبحاث التى نشرت حول موضوع الاختيار هذا (٢) ينصحنا بأخذ هذه النواحي الاجتماعية بالكثير من الحذر .

(١) Researches & Studies (No. 2 May 1950) P. 12.
 (٢) British Journal of Educational Psychology (1947-1950 : Symposium on The Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools.

كما يؤكد فرنون P. E. Vernon (١) صعوبة تقدير النواحي الخلقية إذ يقول أنها أعقد من أى مشكلة فى علم النفس الفردى .

٢ — ضرورة إعطاء الأهمية الكبرى لعامل الذكاء ، واستعمال امتحانات التحصيل كعامل مساعد ، وليس كوسيلة رئيسية للاختيار كما يحدث الآن وإن كانت هذه الأهمية الكبرى المعطاة لاختبارات الذكاء تعرضت للكثير من الجدل ، وليس هذا مجال ذكر التفاصيل حول هذا الموضوع ، بل يكفى الإشارة على سبيل المثال إلى ما نشرته الدكتورة فلنج C. M. Fleming فى ملحق تقرير رقابة المعلمين سنة ١٩٤٩ (٢) ورد بيرت Burt على هذه الآراء فيما كتبه فى مجموعة الأبحاث التى نشرت فى مجلة علم النفس التعليمى ، والتى سبق الإشارة إليها .

٣ — ليست الاعتبارات السيكولوجية هى كل شئ فى تقرير أنسب أنواع التعليم لكل طفل ، بل يتنادى Burt وغيره بضرورة الاهتمام أيضاً بحاجات المجتمع وفى هذا الصدد يقول فى مقال له (٣) :

« لو تخيلنا حالة أثبت فيها علماء النفس أنه فى سن ١١ + يوجد ٣٠ ٪ من تلاميذنا تميزوا بقدرة موسيقية عالية وثبت أنها أبرز موهبة طبيعية عندهم ، فليس من المعقول أن نقول أن هؤلاء الـ ٣٠ ٪ يجب أن يتعلموا تعليماً تغلب عليه الناحية الموسيقية .. »

٤ — ضرورة القيام بأبحاث فى النواحي المختلفة لهذه المشكلة وغيرها من مشكلاتنا التعليمية .

و ضرورة اهتمام الهيئات الموجودة بعمل هذه الأبحاث ، فلدنيا رقابة للمعلمين وإدارات للبحوث الفنية فى الوزارة ، ومعاهد التربية وغيرها . وقد سبقتنا دول أخرى فى هذا الميدان ، ويمكن الاستفادة من خبراتها فاجتنبنا للبحث ماسة ، والطرق أمامنا متشعبة ، فهل من توجيه ، وهل من تشجيع ؟ .

(١) P. E. Vernon : Personality Tests and Assessments (1953) — P. 206.

(٢) N.U.T. : Transfer from Primary to Secondary Schools (Evans Bros. 1949) — Appendix III.

(٣) British Journal of Educational Psychology (Feb. 1950—P. 9)

الميل للقراءة في المرحلة الثانوية

١ — دراسة تمهيدية

لأستاذ محمد حامد الأفندى

المعيد بمعهد التربية للمعلمين — جامعة عين شمس

[يتحدثنا الأستاذ محمد حامد الأفندى
في سلسلة من المقالات ، عن التجربة التي
أجراها على الطالبات والطلاب المصريين ؛
لمعرفة الموضوعات التي يميلون إلى
قراءتها ، وعن الطرق الإحصائية المختلفة
التي استعملها ، والنتائج التي توصل
إليها .]

ميل الطلاب إلى القراءة — وبخاصة في المرحلة الثانوية — ميل طبيعي ، وهم
إذا انصرفوا عنها ، فإنما تصرفهم عوامل وظروف صناعية ، كتشتيت أذهانهم بكثرة
الواجبات التي تفرض عليهم ، وكعدم تقوية دوافعهم إلى القراءة ، وكقلة الكتب
الصالحة في أيديهم .

وليس الطلاب سواء في درجة الإقبال على القراءة ، فمنهم الكثير والمقل ، ويرجع
هذا إلى أسباب كثيرة ، منها : اختلاف العمر العقلي ، واختلاف البيئة الاجتماعية ،
واختلاف ما لدى الأفراد من محصول قرائي ، فضلا عما للشبان بصفة عامة من ميول
متعددة ، يوزعون نشاطهم على نواحيها المختلفة ، فلا ينحصر القراءة من وقتهم — وهي
واحدة من نواحي نشاطهم المتعددة — مثل ما كان ينحصرها من الوقت عندما كان
هؤلاء الشبان أطفالا صغارا ، ليس لديهم من أنواع النشاط المختلفة مثل ما لدى
الشبان ، الذين يتخرطون في سلك الحياة الاجتماعية ، ويشاركون في مختلف نواحيها .

ونحن في حاجة إلى أن نقلل من أثر العوامل التي تصرف الطلاب عن القراءة ، وإلى أن نهيم لهم الأسباب التي تظهر ميلهم الطبيعي إلى القراءة وتنميه ، ومن أجل هذا يجب أن تزود الفصول الدراسية بمكتبات تضم كتباً متنوعة ، تشبع جميع الميول ، وتناسب مختلف المستويات العقلية . ولكن معرفتنا بميول الطلاب المصريين ؛ ما ذا يحبون أن يقرأوا ؟ وماذا لا يحبون قراءته ؟ لم تكن تقوم على أساس على تجريبي ، على كثرة ما أجرى من الأبحاث على الطلاب في إنجلترا وأمريكا ، لمعرفة هذه الناحية . وقد كنا نقيس طلابنا على نظرائهم في الخارج ، ونفعل حقيقة أساسية ، هي أنه ليس من الضروري أن يميل الطالب المصري ، إلى مثل ما يميل إليه الانجليزي أو الأمريكي ، فقد يتفكان ، وقد يختلفان ، وربما اتفقا في بعض النواحي ، واختلفا في بعضها الآخر . لذلك كان من اللازم أن تجري تجربة علمية ، لمعرفة ما يميل طلابنا المصريون في المدارس الثانوية إلى قراءته . وهذا ما قمت به ، وما أحاول أن أوجزه للقراء ، في هذه المقالة ، وفي مقالات أخرى قادمة — إن شاء الله .

تقوم فكرة البحث على عرض قطع مختلفة ، في موضوعات متنوعة ، على طالبات المدارس الثانوية وطلابها ، ليقرأوها ، ويدينوا مقدار ميلهم إليها .

وقد قرأت كثيرا من الكتب قديما وحديثا ، وكثيرا من الصحف والمجلات الأسبوعية والشهرية ، ما يصدر منها الآن ، وما كان يصدر منذ سنوات وسنوات ، واخترت من بين ما قرأت مائة وخمسين قطعة ، تتناول موضوعات مختلفة ، ولكنني وجدت نفسي أمام مشكلة ينبغي أن أبادر بحلها ، قبل السير في التجربة ، تلك هي أن القطع مكتوبة بأساليب مختلفة ، وبأقلام متعددة ، وليس من الرأي أن تعرض على الطلاب بصورتها هذه — على ما بينها من خلاف وتفاوت — لئلا يتدخل عامل آخر في ميل الطلاب إلى الموضوع ، من قدم المکتوب أو حداثة عهده ، ومن سهولة الأسلوب أو صعوبته ، ومن شهرة الكاتب أو خموله . فرأيت أن أبعد أثر هذه العوامل جميعا عن التجربة ، وذلك بأن أعيد صياغة هذه القطع جميعا من جديد ، بأسلوبي الخاص ، وألا أذكر للطلاب شيئا عن مؤلف القطعة الأصلي ، ولا عن العهد الذي كتبها فيه . بل رأيت أكثر من هذا — شدة في الاحتياط — ألا أجعل للقطع عنوانا ، حتى لا يتأثر الطلاب بهذا العنوان ، وربما صرفهم عن قراءة القطعة ، أو أغراهم بتفضيلها ، دون أن يعنوا بقراءة الموضوع .

بعد هذا ، رأيت أن أبعد عاملا آخر ، عن التأثير في ميل الطلاب ، وهو التحكم في اختيار قطع القراءة ، حتى لا يعترض بأن ميل الطالب أو الطالبة إلى قطعة ما أو عدم ميله إليها ، سببه حسن اختيار هذه القطعة أو سوءه ، فكونت لجنة من خمسة أفراد ، منهم المشتغل بالتربية ، ومنهم المدرس بالمدارس الثانوية ، ومنهم المفتش في هذه المدارس ، وكنت أنا السادس بينهم ، وتحدثت وظيفة هذه اللجنة بما يأتي :

[أولا] بيان الموضوع الذي تدور حوله كل قطعة من القطع المائة والخمسين ؛ وذلك تلافيا لما قد يحدث من أن تحتوي القطعة الواحدة على أكثر من موضوع ، وربما حكم عليها الطلاب - عند عرضها عليهم - متأثرين بموضوع آخر ، غير الذي يراد الحكم عليه ، ونحن نريد أن يكون الحكم خالصا على الموضوع المطلوب .

[ثانيا] تقسم القطع المعروضة ، بحسب الموضوع الذي تدور حوله كل قطعة ، فتكون موضوعات « العلوم » ، في قسم ، وموضوعات « الحياة الاجتماعية » ، في قسم آخر ... وهكذا .

[ثالثا] ترتيب قطع كل قسم من هذه الأقسام ترتيبا تنازليا ، بحسب ملاءمتها للطلاب .

وقد عقدنا - لتحقيق ذلك جلسات طوالة ، أياما وأسابيع ، صنفنا فيها القطع ، وأبعدنا من بينها ما لا ينال إجماعا على أنه يدور حول موضوع معين واهتمينا إلى تبويبها في ثمانية أبواب ، ثم رتبنا كل مجموعة من هذه المجموعات ترتيبا تنازليا بحسب ما رأينا من ملاءمتها للطلاب في السنوات الدراسية الثلاث ، وعدم ارتفاعه أو انخفاضه عن مستواهم ، وخلوه من الألفاظ الغريبة ، والتراكيب المعقدة ، وغير ذلك مما يعيب الأسلوب أو الفكرة أو اللفظ ؛ ذلك لأن الرأي قد استقر على أن تعرض القطع المختارة على الطالبات والطلاب في السنوات : الأولى والثانية والثالثة ، على حد سواء ، ولم نجد داعيا لتغيير القطع بتغيير السنة الدراسية ، ولا بتغيير جنس الطلاب . واستقر الرأي كذلك - لأسباب كثيرة ، منها ما يتعلق بالطرق الإحصائية التي نستعملها في الإجابات ، وسأعرض لها في مقال تال - استقر على أن يكتفي بعرض ثمانية موضوعات فقط ، ولذلك اخترت الموضوع الأول من كل مجموعة من المجموعات الثمانية التي صنفنا إليها القطع ، ليكون موضوع الاختبار الذي سيعرض على الطلاب . أما هذه الموضوعات الثمانية ، فكانت تدور حول : -

- ١ — قصص المغامرات .
- ٢ — الموضوعات الاجتماعية .
- ٣ — الفكاهة .
- ٤ — العلوم والمخترعات .
- ٥ — الحب والعاطفة .
- ٦ — الفلسفة والبحث فيما وراء الطبيعة .
- ٧ — قصص البطولة .
- ٨ — الموضوعات السياسية .

وقد انتقلت — بعد ذلك — إلى خطوة أخرى ، هي عرض الموضوعات الثمانية المختارة على اثني عشر طالبا ، واثنتي عشرة طالبة ، من كل سنة من سنوات الدراسة الثانوية ، لأعرف ما إذا كان رأيهم في هذه الموضوعات ، سيتفق مع رأى اللجنة التي اختارتها ، أو سيتعارض معه . وقد جاءت النتيجة متفقة مع رأى اللجنة .

وكان على — قبل أن أبدأ تنفيذ التجربة — أن أتمكن من معرفة الطرق الإحصائية ، التي ستبني على استخلاص النتائج ، وما تقتضيه كل طريقة منها من إجراءات يلزم إتباعها أثناء إجراء التجربة — وسوف نرى ذلك واضحا ، عندما نتحدث عن كل طريقة بالتفصيل في المقالات القادمة — وأن أصمم في ضوء ذلك ، بطاقة الإجابة التي سيحررها الطلاب ، وقد أشركت معي في هذا العمل ، بعض أساتذة معهد التربية للبعثيين ، ممن لهم دراية بعلم الإحصاء ، فاتفقنا على إعداد بطاقتين للإجابة ، بدلا من بطاقة واحدة ، وأن يجري الاختبار بحيث يمكن تحليل نتائجه بأربع طرق إحصائية مختلفة : —

- ١ — طريقة المقارنة الازدواجية .
- ٢ — طريقة التدرج .
- ٣ — طريقة الترتيب .
- ٤ — طريقة الاختبار .

والمقصود بهذا ، أن تقارن نتائج الطرق الثلاث الأولى ، فإن اتفقت ، دل ذلك على أمرين :

أولها — أن النتيجة صحيحة ، ولا مجال للطعن فيها .

والثاني — أن الطرق نفسها تؤدي إلى نتائج واحدة ، وأن اختلافها لا يؤدي إلى اختلاف النتائج ، ومن ثم تكون الطرق نفسها صحيحة . أما إذا اختلفت الطرق في النتائج التي تصل إليها ، فإن ذلك سيكون فرصة لإعادة النظر في الاختبار ، لعل

طريقة تنفيذه كانت خطأ ، أو لعل جمع الإجابات لم يكن دقيقاً ، أو لعل في اتباع طريقة الإحصاء خلافاً ، أو لعل الطرق نفسها تحتاج إلى إعادة النظر فيها .

وسوف نرى إلى أي جد كانت النتائج متفقة كل الاتفاق .

وكان المقصود بالطريقة الرابعة أن يترك الطلاب أحراراً في التحدث عما يميلون إلى قراءته ، وما لا يميلون ، دون تقييد بالموضوعات الثمانية المعروضة عليهم .

وقد خصصت واحدة من بطاقتي الإجابة لطريقة المقارنة الازدواجية ، وجعلت الثانية للطرق الثلاث الأخرى ، وعندما أنسكلم عن كل طريقة سأعرض صورة من بطاقة الإجابة الخاصة بها .

... ثم أجريت التجربة في خمس من مدارس البنات ، وست من مدارس البنين ، وبلغ عدد الطلاب ... ولكن ، لا ، فقد أطلت عليك أيها القارئ الكريم ، فإلى اللقاء في المقال القادم .

حقوق الطفل

السيدة زكية عزيز

تفضلت السيدة زكية عزيز بأن أهدت إلى صحيفة التربية نسخة من الكتاب الذي ألفته أخيراً وقد أضافت به المؤلفات إلى المكتبة العربية ما يبين خبرتها الواسعة بالطفولة وطريقة معاملتها السليمة للأطفال وهي طريقة مبنية على الفهم والحب ..

ويعتبر الكتاب الأول من نوعه في المكتبة العربية فقد بثته المؤلفات على خبرتها بابنها رؤوف واشتركت في خبرتها بابنها خيرتها في التعليم وخبرتها في دراستها بكلية فرييل .

ولا نقصد هنا أن ندخل في تفاصيل عرض الكتاب وإنما نقصد أن نقدمه للقراء ويجدر بكل والد أو والدة أو مدرسة أو معلمة أن تأخذه بالدرس والإفادة .

قانون التعليم الفرنسى *

المشروع الوزارى

لإصلاح التعليم — مايو سنة ١٩٥٥

الباب الأول :

التعليم الإلزامى

المادة ١ : تمتد بمرسوم نهاية التعليم الإلزامى من ١٤ إلى ١٦ سنة بفرقة متوسطة إذا ما احتاج الأمر بعد إزالة العقبات الفنية والمالية .

المادة ٢ : ينظم التعليم الإلزامى بحيث يكفل لجميع الأطفال فرصاً متكافئة في التعليم .

المادة ٣ : يشتمل التعليم الإلزامى على ثلاث مراحل :

الأولى : تبدأ من سن ست سنوات ومدتها خمس سنوات وهذه هي مرحلة التعليم الأولى .

الثانية : ومدتها من حيث المبدأ سنتان (مع مراعاة أحكام المادة ٢٦) وهي المرحلة المتوسطة للاختبار والتوجيه .

الثالثة : ومدتها ثلاث سنوات سواء للتوسع في التعليم العام أو للبدء في التعليم الفنى أو لاستكمال التعليم الإلزامى .

* تتركز الصحيفة على نشر أنواع التعليم فى بلاد مختلفة كنوع من الدراسة التى قد نستفيد منها فى مصر .

التعليم الأولي

المادة ٤ : التعليم الأولي واحد بالنسبة للجميع ويهدف إلى كسب المعارف والمهارات الأساسية.

التعليم المتوسط للاختبار والتوجيه

المادة ٥ : يعطى التعليم المتوسط في وحدات للاختبار والتوجيه المبين في المادة الثامنة.

المادة ٦ : هذا التعليم يمهّد للدراسات التي ستلي فيما بعد وفي نفس الوقت يمكن من مراقبة استعداد كل تلميذ وفقاً للروح وللشروط الموضحة في المواد ٩ وما يليها.

المادة ٧ : يتناول التعليم المتوسط برنامجاً دراسياً مشتركاً للجميع وحسب إمكانيات كل مدرسة يتسع تدريجياً لتعليم إحدى اللغات الحية والأشغال اليدوية التي تناسب الذكور والإناث.

وعلاوة على ما تقدم فإن هذا التعليم يفتح للتلاميذ (حسب ميولهم ومواهبهم ومع مراعاة رغبات ذويهم) أبواب الاختبار في الدراسات الآتية : —

قسم أ : الدراسة ذات الاتجاه القديم (الكلاسيكي).

قسم ب : الدراسة ذات الاتجاه الحديث والفني.

قسم ج : الدراسة التي تتجه إلى تثبيت المعارف الأولية مع التكوين العملي المكيف حسب البيئة.

المادة ٨ : كلما وجدت مدارس للتعليم المتوسط فيجب ضم الفرق المماثلة في مجموعة أو أكثر للاختبار والتوجيه حسب الإمكانيات القابلة للتوسع تدريجياً وذلك بمختلف مدارس الجهة الواحدة أو في مجموعة من الجهات.

وكل وحدة من وحدات التوجيه تتكون من مدرسين في جميع التعليم تحت الإشراف الفني لناظر يختاره رئيس منطقة التعليم من بين مدرسي الوحدة.

مرحلة الاختبار والتوجيه

المادة ٩ : يرمى التعليم في هذه المرحلة إلى إبراز مواهب وميول كل تلميذ لكي يتسنى توجيهه مع مراعاة الامكانيات الحالية أو المستقبلية لفرص العمل .

وفيما عدا حالات عجز التلميذ الواضح لقبوله في قسم معين فإن التوجيه لا يكون إجبارياً بل إرشادياً في شكل نصائح للآباء .

المادة ١٠ : وعند إتمام مرحلة التعليم الأولى المبين في المادة الثامنة يتلقى الآباء في مجلس مكون من مدرسي المدرسة الأولية ومن مفتشي التعليم الابتدائي بالمنطقة ومن مدرسي التعليم العام ومن مدرسي التعليم الفني بيانات ونصائح بمختلف الإمكانيات التي يقدمها التعليم المتوسط لأولادهم .

المادة ١١ : يقع التوجيه أثناء وفي نهاية المرحلة المتوسطة على عاتق مجالس تدعى مجالس التوجيه . وهذه المجالس تتخذ قراراً ليس فقط بناء على النتائج المدرسية والبيانات التي يقدمها المدرسون بل أيضاً بناء على البيانات التي تقدمها الأسرة (العوامل الفكرية والخلقية والصحية وغيرها) . ويرجع عند الإقتضاء إلى وسائل علم النفس والتوجيه المهني .

وتسكون مجالس التوجيه من مدرسين ذوي خبرة في مختلف أنواع التعليم السابق ومدرسين آخرين لهم خبرة في أنواع التعليم التالية ؛ كما تضم أيضاً ممثلين للآباء على أن تستأنس بالبيانات التي تقدمها سكرتارية المنطقة للتوجيه المهني في حالات التلاميذ الذين يعدون أنفسهم لأنواع التعليم المهني .

المادة ١٢ : في حالة ما إذا بدا من المستحسن في خلال سنتي التعليم المتوسط نقل بعض التلاميذ من قسم إلى آخر جاز إجراء هذا النقل في أي وقت بناء على اقتراح من مجلس التوجيه وبموافقة الآباء .

وفي نهاية التعليم المتوسط يجرى توزيع شامل للتلاميذ على مختلف أنواع التعليم التي تأتي بعده . ويتم هذا التوزيع بالكيفية الآتية :

(١) يبين مجلس التوجيه لولى الأمر نوع التعليم الذى يرى أنه سيتيح للتلميذ أكثر الفرص للنجاح .

(٢) إذا رغب التلميذ — على أثر هذا النصح — فى الالتحاق بأحد أقسام التعليم العام أو التعليم المهنى الطويل وجب عليه أن يتقدم إلى امتحان عام لإثبات استعداده . وتولى اللجنة التى يرأسها مفتش المنطقة العامة (الأكاديمية) فحص نتيجة هذا الامتحان مع النتيجة المدرسية ورأى مجلس التوجيه المسبب ، ثم تضع قائمة بأسماء التلاميذ المقبولين فى مختلف أقسام التعليم العام والتعليم المهنى الطويل .

ويستمر التوجيه طوال مدة الدراسة سواء بتصحيح التقديرات الأولى أو بقبول من يظهرون استعداداً كان من قبل كامناً أو بمراعاة تطورات فرص العمل .

المادة ١٣ : تتخذ الإجراءات التالية بمجرد تطبيق الإصلاح الحالى حتى يكفل للتوجيه تنظيم مستمر وتوحيد فى الروح والفكرة :

(١) يكون برئاسة الوزير وعضوية المديرين العاملين للتعليم مجلس وزارى دائم للتوجيه مهمته العمل على تحسين طرق التوجيه والنهوض بنظامه .

(٢) يكون فى كل منطقة عامة (أكاديمية) مجلس للتوجيه مهمته العمل على تقرير نظم التوجيه وتحسينها فى المنطقة وفقاً لتوصيات المجلس الوزارى الدائم للتوجيه . وهذا المجلس يرأسه مدير المنطقة العامة (الأكاديمية) ويضم مفتش المنطقة العامة وكبير مفتشى التعليم الفنى ومدرسين من مختلف أنواع التعليم .

(٣) يعهد إلى مفتشين عامين يتمون إلى مختلف أنواع التعليم بمهام خاصة للتفتيش على الفصول والمدرسين فى التعليم المتوسط والابلاغ هؤلاء المدرسين توصيات المجلس الوزارى الدائم للتوجيه المشار إليه ثم لإمداد هذا المجلس بكافة البيانات والمعلومات .

استكمال التعليم الإلزامى

المادة ١٤ : تنتهى مدة الإلزام المدرسى :

إما بالتعليم الابتدائى الحتامى الذى يعطى فى الفصول الختامية للتعليم

الابتدائي ، أو في « الفصول الراقية للتعليم الابتدائي » ، التي سيأتي الكلام عنها في الباب التالي .

ولما بمواصلة التعليم العام (القديم والحديث والفني) المبين في الباب الرابع .
ولما بالتعليم المهني في الأحوال المبينة في الباب الرابع .

الباب الثاني :

في التعليم الابتدائي القاصر على الإلزام المدرسي

المادة ١٥ : مع مراعاة أحكام التعليم المهني الختامي المبين في المادة ٢٦ يستكمل التعليم بالنسبة للتلاميذ الذين يتوقفون عن الدراسة في نهاية مدة الإلزام المدرسي في « الفصول الختامية للتعليم الابتدائي » ، أو في « الفصول الراقية للتعليم الابتدائي » ، المبينة في المواد التالية .

المادة ١٦ : يقوم بالتدريس في الفصول الختامية للتعليم الابتدائي مدرس واحد لأهم المواد ، وتعطى للتلاميذ مبادئ عملية في إحدى اللغات الحية عندما تسمح بمجموعاتهم بذلك .

المادة ١٧ : يقوم بالتدريس في « الفصول الراقية للتعليم الابتدائي » مدرسان أحدهما للعلوم والآخر للآداب .

أما تعليم اللغة الحية فيقوم به مدرس مختص وفق طرق تساعد على تثقيف التلاميذ من الناحية العامة مع تحصيل عملي للغة بصفة خاصة .

المادة ١٨ : تمنح شهادة الدراسة الابتدائية الراقية في نهاية الفصول الختامية للتعليم الابتدائي وتحل هذه الشهادة محل الشهادة الأولية المقررة بالمادة الأولى من القانون الصادر في ١٦ يونيو سنة ١٨٨١ وبالمرسوم الصادر في ١٨ يناير سنة ١٨٨٧ (المادة ١٠٦) لإثبات الأهلية في التعليم الابتدائي .

الباب الثالث :

في التعليم العام (قديم وحديث وفقى)

المادة ١٩ : التعليم العام (قديم وحديث وفقى) الذى بدىء به فى خلال ستى التعليم المتوسط يمتد لفترة خمس سنوات .

[١] يشتمل هذا التعليم فى السنوات الأربع الأولى على ست شعب :

(١) شعبة الدراسات القديمة د و ، ويمتاز على وجه الخصوص بتعليم اللغة اليونانية القديمة واللغة اللاتينية وإحدى اللغات الحية إلى جانب مواد خاصة بعضها إختيارى تؤهل للتوجيه فيما بعد نحو الدراسات العلمية .

(٢) شعبة الدراسات القديمة د و ١ ، ويمتاز بتعلم اللغة اللاتينية والعلوم ولغة حية .

(٣) شعبة الدراسات الحديثة د ع ، ويمتاز بتعلم العلوم ولغتين حيتين .

(٤) شعبة الدراسات الحديثة د ع ١ ، ويمتاز بتعلم العلوم التجريبية (الطبيعة وعلم الأحياء) مع التعمق فى دراسة لغة حية .

(٥) شعبة الدراسات الفنية د ف ، ويمتاز خاصة بتعلم العلوم ولغة حية والأشغال الصناعية العملية .

(٦) شعبة الدراسات الفنية د ف ١ ، ويمتاز بتوجيه مختلف أنواع التعليم نحو العلوم الاقتصادية كما يمتاز بدراسة إحدى اللغات الحية .

[ب] يشتمل التعليم العام فى السنة الخامسة على خمس شعب :

(١) شعبة الفلسفة .

(٢) شعبة العلوم التجريبية .

(٣) شعبة الرياضة .

(٤) شعبة الرياضة الفنية .

(٥) شعبة العلوم الاقتصادية والإنسانية .

ويجوز عند الاقتضاء تعديل عدد شعب التعليم العام ونظمها بمرسوم .

المادة ٢ : وفقاً للأحكام العامة المنصوص عليها في الباب الأول والأحكام الخاصة الواردة في الباب الرابع (المادة ٣٢) يجوز في نهاية كل سنة دراسية نقل تلاميذ شعب هذا التعليم إلى مختلف المدارس المهنية المشار إليها في الباب الرابع .

المادة ٣١ : يجوز في نهاية كل عام دراسي منح شهادة دراسية لتلاميذ التعليم العام الذين يتجهون نحو التعليم المهني أو يتوقفون عن مواصلة الدراسة ، وفي نهاية التعليم العام يمكن للتلاميذ أن يتقدموا لامتحان البكالوريا الذي سيأتي الكلام عنه على أن يذكر في الشهادة اسم الشعبة التي تمت إليها الدراسة .

المادة ٣٢ : مع مراعاة الأحكام المتممة المنصوص عليها في الباب الرابع (المادتان ٣٠ ، ٣١) تشمل البكالوريا قسمين بين امتحان كل منهما فترة سنة . وتمنح هذه الشهادة بعد أداء امتحان عام يشتمل على اختبارين اثنين :

[أولاً] اختبار تحريري للقبول المبدئي يتناول المواد الأساسية حسب الشعبة التي تمت إليها التليذ .

[ثانياً] اختبار تحريري أو عملي للقبول النهائي يشمل مادتين من مواد الدراسة الأخرى ويتبع ذلك اختبار شفوي في اللغة الحية يشتمل على محادثة قصيرة في اللغة الأجنبية مع التليذ في موضوع يتصل بالحياة اليومية .
هذا ويجوز أن تقرر بمرسوم اختبارات أخرى اختيارية .

المادة ٣٣ : يجب على لجنة الامتحان أن تراعى إلى أقصى حدود المراعاة الدرجات التي حصل عليها التليذ خلال العامين الدراسيين الأخيرين وملاحظات أساتذته . وثبتت هذه الدرجات والملاحظات في بطاقة مدرسية يشهد بصحتها ناظر المدرسة تحت مسؤوليته . ولا يجوز أن يرسل تليذ سواء بعد الاختبار المبدئي أو بعد الاختبار النهائي إلا إذا اتخذت اللجنة قراراً خاصاً فيما يتعلق بالبيانات الواردة في

بطاقته . ويجب أن تثبت في تقرير الامتحان أسباب ومنطوق هذا القرار وأن تعطى صورة منها للتلميذ الراسب إذا طلب ذلك .

في الإعداد للمعاهد العليا

المادة ٢٤ : يقبل التلاميذ الحاصلون على البكالوريا في فصول خاصة بالمدارس الثانوية لعدم لدخول المعاهد العليا . وتشمل هذه الفصول الخاصة على :

- (١) فصول الإعداد للمعاهد العليا الأدبية .
 - (٢) فصول الإعداد للمعاهد العليا العلمية وهي تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع :
 - [أ] نوع أساسه دراسة الرياضة والطبيعة .
 - [ب] نوع أساسه دراسة الطبيعة والكيمياء .
 - [ج] نوع أساسه دراسة علم الأحياء .
 - (٣) فصول الإعداد للمعاهد العليا الاقتصادية والإدارية .
 - (٤) فصول الإعداد للمعاهد العليا العسكرية .
 - (٥) فصول الإعداد لبعض المسابقات العامة التي تقرر بمرسوم .
- وتتمد الدراسة في كل من هذه الفصول إلى سنة أو اثنتين حسب الأحوال

الباب الرابع :

في التعليم المهني

المادة ٢٥ : التعليم المهني يهدف إلى إعداد الأشخاص الذين يحتاج إليهم نشاط البلاد الاقتصادي وهو يشمل :

- (١) الإعداد المهني الذي تستكمل به مدة الإلزام المدرسي أسوة بالفصول الحتامية للتعليم الابتدائي المشار إليها في المادة ١٦ .

(٢) إعداد أرباب حرف أكفاء .

(٣) إعداد فنيين من درجات ثلاث :

(١) عامل فنى .

(٢) فنى .

(٣) فنى ممتاز .

(٤) إعداد مهندسين ورؤساء أعمال تجارية .

المادة ٢٦ . الإعداد المهني الذي تستكمل به مدة الإلزام المدرسي يمتد إلى سنتين أو ثلاث تبعاً للدة التي قضائها التلميذ في التعليم المتوسط المشار إليه في المادة ٣ فقرة ٢ إذا كانت ثلاث سنوات أو اثنتين فقط .

ويتم هذا الإعداد في مدارس أو مراكز التعليم الفني أو بالإشتغال نصف الوقت في المدرسة والنصف الآخر في المنشآت المتعاقدة مع المدرسة أو بالإشتغال بالمنشآت الخاصة ، وفي هذه الحالة الأخيرة يثبت استكمال مدة الإلزام المدرسي بعقد للتدريب يعقد تحت إشراف وزارة التربية الوطنية ويشتمل على برنامج تعليمي عام تشرف عليه الوزارة .

المادة ٢٧ : إعداد أرباب الحرف الأكفاء مدته ثلاث سنوات مبدئياً ويتم في مراكز التمرين العامة وفي المعاهد المماثلة أو في المراكز والمنشآت المشار إليها في المادة ٢٦ ويتوج هذا التعليم بشهادة الكفاءة المهنية التي تمنح بعد امتحان عام يسمح كذلك بالتقدم إليه لمن هم تحت التمرين وللمستخدمين الذين أعدوا في المراكز الخاصة أو المنشآت .

المادة ٢٨ : إعداد العمال الفنيين يستمر أربع سنوات مبدئياً ، وهذا التعليم يعطى في المدارس الثانوية الفنية والمدارس الخاصة الفنية والمعاهد المماثلة ، والغرض منه إعداد أرباب مهن أكفاء يستطيع بعضهم أن يرقوا إلى مرتبة رئيس عمل . ويتوج هذا التعليم بلقب عامل فنى مؤهل بعد امتحان عام يسمح بدخوله كذلك للتلاميذ الذين أعدوا في المدارس الخاصة أو في المنشآت أو في مراكز إتقان العمل وذلك بعد فترة تمرين عملية تختلف حسب نوع التخصص .

المادة ٢٩ : إعداد الفنيين يستمر خمس سنوات مبدئياً ، وهذا التعليم يعطى في المدارس الثانوية الفنية والمعاهد المماثلة والغرض منه إعداد أساتذة أكفاء يستطيعون بدورهم فيما بعد إعداد أفراد الطبقة المتوسطة من رجال الاقتصاد القومى ويتوج هذا التعليم بلقب فنى مؤهل بعد امتحان عام يقبل فيه التلاميذ الذين أعدوا في المدارس الخاصة وبعد تمرين عملي متفاوت مدته حسب نوع التخصص ويخول هذا اللقب حامله حق معادلة القسم الأول من البكالوريا في الشعب التي يتضمن برنامجها مستوى ثقافيا يعادل مواد هذا الامتحان والتي ستحدد بمرسوم .

المادة ٣٠ : يتم إعداد الفنيين الممتازين في المدارس الخاصة ولكل من هذه المدارس برنامج ومدة دراسة تناسب ونوع التخصص الذي تقوم بتعليمه . ويختار تلاميذ هذه المدارس من الفنيين المؤهلين أو من بين تلاميذ التعليم العام (قديم وحديث وفنى) أو من بين المتقدمين لمدارس الهندسة أو من التلاميذ الذين تلقوا الدراسات الراقية التي تؤدي إلى إتقان العمل .

ويتوج هذا التعليم بلقب فنى ممتاز مؤهل (مع ذكر المدرسة ونوع التخصص) ويتضمن هذا اللقب معادلة البكالوريا .

المادة ٣١ : يجوز بقرار من وزير التربية الوطنية عند الحاجة وفيما يتعلق ببعض الحرف إبدال ألقاب عامل فنى وفنى وفنى ممتاز بألقاب أخرى أكثر ملائمة لتقاليد تلك الحرف .

المادة ٣٢ ، تعد في كافة درجات أنواع هذا التعليم المهني شعب خاصة تكفل للتلاميذ الذين يتخرجون من معاهد التعليم العام (قديم وحديث وفنى) الإعداداً مهنيّاً يتفق ومستوى دراساتهم السابقة

المادة ٣٣ . يتم إعداد المهندسين ورؤساء الأعمال التجارية في مدارس خاصة وفقاً لأحكام القوانين واللوائح السارية أو في معاهد التعليم العالي المشار إليها في الباب الخامس .

المادة ٣٤ : يمنح دبلوم مهندس وفقاً لأحكام القانون الصادر في ١٠ يولييه سنة ١٩٥٤ .

المادة ٣٥ : يعهد إلى لجنة عليا للإعداد المهني برأسها وزير التربية الوطنية بتقرير

كافة الوسائل التي تكفل سد حاجات الصناعة والتجارة من الفنيين سواء من حيث العدد أو النوع في مختلف درجات التخصص .

المادة ٣٦ : تشكل هذه اللجنة العليا للإعداد المهني بمرسوم وعليها أن تنشئ صلات دائمة مع ممثلي الأوساط الاقتصادية المختصة لكي تتمكن من تحقيق أغراضها .

الباب الخامس

في التعليم العالي

المادة ٣٧ : يهدف التعليم العالي إلى :

١ — المساهمة في تقدم العلوم وفي إعداد باحثين وفي تنمية البحث العلمي والأدبي والفني والفنون الجميلة .

(٢) نشر الثقافة العالية في العلوم والآداب والفنون الجميلة .

(٣) الإعداد للهن التي تتطلب في الوقت نفسه ثقافة واسعة ومعارف متعمقة ، فهذا التعليم العالي يساهم بنوع خاص في إعداد المدرسين بثقيفهم ثقافة علمية وإشراك في تكوينهم النفسي (السيكولوجي) والتربوي (والبيداغوجي) .

المادة ٣٨ : يجب أن تنسق باستمرار خطط التعليم العالي ومناهجه مع مطالب التقدم العلمي وحاجات الأمة .

ومجلس التعليم العالي هو الهيئة الاستشارية المكلفة بأن تدرس وأن تقترح عند الحاجة الوسائل التي تكفل تحقيق هذا التنسيق الدائم ، وتعاونته في هذا الغرض لجان متخصصة تشكل بمعرفة وترفع إليه توصياتها .

والمديرون العامون لمختلف أنواع التعليم يعتبرون أعضاء في مجلس التعليم العالي بحكم مناصبهم .

المادة ٣٩ : يعد التعليم العالي العام للحصول على درجات وألقاب مختلفة تجدها

القوانين والمراسيم . والبكالوريا التي تعطى لحاملها الحقوق المنصوص عليها في القوانين السارية يقبل بها الطالب بالتعليم العالي .

ويجوز أيضا لغير الحاصلين على البكالوريا قبولهم بالتعليم العالي بشرط اجتياز امتحان للقبول بالجامعات تحدد شروطه بمرسوم ، ويعنى من هذا الامتحان الأجانب الحاصلون على درجات أجنبية يحددها مرسوم .

المادة ٤ : يجوز أن يعفى من السنة الأولى الدراسية بكلية العلوم والآداب طلبة الفصول الإعدادية بالمدارس العالية وبالمدارس العامة ذات التعليم العام ، وذلك حسب الشروط التي يحددها مرسوم .

وفي هذه الحالة يجب أن يجتاز هؤلاء التلاميذ نفس الامتحان الذي يتقدم له طلبة الكليات إلا إذا أثبتوا أنهم حاصلون على لقب أو نتيجة مدرسية تعد معادلة بقرار من وزير التربية الوطنية .

المادة ٤١ : تنشأ في معاهد التعليم العالية التي تحدد بمرسوم شعب الدراسات والبحوث التي تتصل بمادة ما أو بمواد متقاربة .

المادة ٤٢ : يعين الوزير رئيس كل شعبة من قائمة تقدم إليه من أساتذة الشعبة . وعلى الرئيس أن يقترح على مجلس الكلية أو المعهد بالإجراءات التي تسكفل تحقيق التماسق بين الدراسات والأعمال وكيفية استخدام مختلف الموارد الموضوعة تحت تصرف الشعبة وإيجاد الصلة الوثيقة مع أوجه النشاط المحلي التي من نوع تخصص هذه الشعبة .

المادة ٤٣ : يختص مجلس التعليم العالي بأن يقترح على الوزير توزيع المواد بين مختلف الشعب في الكليات والمعاهد التي يقرر إنشاؤها فيها ، ويجب أن يراعى في هذا التوزيع بنوع خاص حاجات المنطقة وموارد المعاهد بغية تحقيق الرسالة الخاصة لكل جامعة في فرنسا والاتحاد الفرنسي .

الباب السادس :

في المعاهد

المادة ٤٤: المعاهد التي تختص بالتعليم الأولى هي المدارس الابتدائية وهذه المدارس تحتفظ بنظامها الحالي .

المادة ٤٥: المعاهد التي تختص بالتعليم المتوسط هي وحدات الاختبار والتوجيه التي تنشأ في المدارس الثانوية كل حسب إمكانياتها وفي المدارس الثانوية الفنية وفي المدارس الثانوية الخاصة وفي المدارس الفنية الخاصة ومعاهد التعليم الابتدائي التابعة للقرية أو لمجموعة قرى أو للمركز .

وتستقل وحدات الاختبار والتوجيه عن المعاهد السابق ذكرها من الناحية التربوية ولكنها تتبع أحدها من الناحية الإدارية العامة على أن يحتفظ المدرسون فيها بتبعيتهم ووضعهم الإداريين .

المادة ٤٦: المعاهد التي يستكمل فيها التعليم بالنسبة للتلاميذ الذين لا يواصلون دراستهم بعد مدة الإلزام المدرسي وبالنسبة للتعليم العام هي الفصول الحتمية للتعليم الابتدائي والفصول الراقية للتعليم الابتدائي المنصوص عنها في المواد من ٩ إلى ١٢ من هذا القانون .

المادة ٤٧: المعاهد التي تختص بالتعليم العام بعد مدة الإلزام هي المدارس الثانوية والمدارس الثانوية الخاصة والمدارس الفنية والمدارس الفنية الخاصة .

المادة ٤٨: المعاهد الميينة في الباب الرابع هي التي تختص بالتعليم المهني سواء باعتباره استكمالاً للإلزام المدرسي أو باعتباره امتداداً للدراسة .

المادة ٤٩: تحتفظ المعاهد التي لم يرد ذكرها في المواد من ٤٤ إلى ٤٨ بتسميتها الحالية مهما يكن نوع التعليم الذي تتبعه .

المادة ٩٤ مكرر: تحدد بمرسوم طريقة تشكيل واختصاصات المجالس واللجان
التي تتبع مختلف المعاهد المشار إليها بعاليه .

الباب السابع :

في التربية البدنية والرياضية

المادة ٥٠: تدرس التربية البدنية والرياضية بحيث تؤثر تأثيراً حسناً على صحة التلاميذ وتساهم في تنمية الصفات والمواهب الجسمانية تنمية متوافقة، فتساهم في ازدهار المواهب الذهنية للفرد وفي تكوينه الخلقى .

المادة ٥١: وتدخل التربية البدنية والرياضية في البرنامج وفي كل جدول من جداول كل مرحلة في مختلف درجات التعليم العام . وتدرس لجميع التلاميذ في كل الفصول وتراقب نتائجها بانتظام ويجزى عنها التليذ .

المادة ٥٢: تدرس التربية البدنية والرياضية بحيث تناسب سن التلاميذ وإمكانياتهم الفردية ويقوم على هذه الدراسة إشراف طبي . وهي تتناول التمارين العادية والألعاب والجهاز والتربية الرياضية ، وتستكمل بممارسة الرياضة والنشاط الرياضى فى الهواء الطلق .

المادة ٥٣: يقوم بتدريس التربية البدنية والرياضية مدرسون ومعلمون متخصصون .

الباب الثامن :

في التربية المستديمة والاتقان المهني

المادة ٥٤: الغرض من التربية المستديمة هو أن توفر لجميع أفراد الأمة — بعد انتهاء مدة التعليم فى المدارس وبامتبعاد العقبات التي قد تعترض طريق الفرد بسبب

نشأته أو مركزه أو حالته المالية — الفرص لبلوغ تمام الرقي الإنسانى ولإدراك الشعور بالمسئوليات المدنية إدراكا كاملا .

ومن واجبها تدعيم وتعميق وتبعية المعلومات العامة المكتسبة فى خلال الدراسة الإلزامية وأن تتيح للفرد فى الوقت نفسه فرصة أوسع لينهل من مختلف ينابيع الثقة ولينمى شخصيته بكافة الطرق .

المادة ٥٥ : وتلقن التربية المستديمة :

- ١ — إما فى المراكز المتخصصة التى تنشئها الدولة أو تعترف بها .
- ٢ — وإما فى مختلف معاهد التعليم العام التى ينبغى أن تصبح مراكز ثقافية حسب رسالة كل منها . ولهذا يجوز تكليف مدرسى التعليم العام بتخصيص كل أو بعض نشاطهم المهنى للتربية المستديمة .
- ٣ — وإما فى مؤسسات تساعد الدولة فى إنشائها وإدارتها إذا كانت تلى حاجة ظاهرة .

المادة ٥٦ : الإلتقان المهنى الذى تكفله التربية المستديمة يجب أن يستهدف لجميع المستويات — المحافظة على الكفاءات وعلى إعداد يستطيع أن يتكيف مع التطور الاقتصادى والصناعى ، ويرمى بنوع خاص إلى تيسير الإلتقال المحتمل من مهنة إلى أخرى حسب ظروف المجتمع والتقدم الفنى .

والإلتقان المهنى يجب أن يؤدى أيضا إلى الارتقاء بالعمل وأن يساعد تبعاً لذلك المواطنين كل حسب كفاءته وطموحه على أن يصعدوا درجات الترقى فى الوظائف المشار إليها فى المواد ٢٨ ٢٩ ٣٠ .

المادة ٥٧ : تنظم فصول دراسات الإلتقان المهنى تحت إشراف وزير التربية وباشتراك الوزراء المختصين فى الحالات التى تقتضى ذلك بعد أخذ رأى اللجان المهنية الإستشارية الوطنية إما فى المدارس أو فى مراكز معينة عامة أو خاصة .

والدراسات التى تهدف إلى تدعيم الكفاية المهنية والتى تؤدى إلى الارتقاء فى العمل يجب أن تكون عملية ونظرية فى آن واحد .

الباب التاسع :

المناهج

المادة ٥٨ : يهدف التعليم في جميع درجاته إلى تربية الشباب وتكوينه تكويناً عقلياً وجسدياً ووطنياً وخلقياً . ومع عدم إغفال الحدود التي تفرضها إمكانيات الشباب الناشئة من حيث قدرته الجسمية والعقلية وبالتالي بمجموع عدد الحصص في الفصل ومقدار العمل ونصيب كل مادة في كل درجة من درجات التعليم فإن المناهج يراعى عند وضعها : —

١ — القسط الأسامي الذي يجب أن يخصص لتكوين الخلق والسمو بالفكر والذوق وتنمية كافة وسائل التعبير .

٢ — الجزء الضروري الذي ينبغي أن يخصص لتلقين مبادئ العلوم الرياضية والتجريبية والإنسانية ودراسة الفنون نظرياً وعملياً وتنمية قوة الملاحظة .

٣ — الفائدة التي تعود علينا في حياتنا العصرية من التمكن العملي من اللغات الحية الأجنبية .

٤ — ضرورة إدماج النشاط الحر في التعليم والتربية .

الباب العاشر :

المادة ٥٩ : المهنة الأساسية لمدرس التعليم الابتدائي الأولى هي أن يلقن التلميذ المبادئ الأساسية التي يبنى عليها تكوينه في المستقبل .

وفي الفصول الحتمية للتعليم الابتدائي تستخدم أنسب الطرق لاستكمال تحصيل هذه المبادئ ولإعداد التلميذ للانتقال إلى الحياة العملية . ولتحقيق هذا الغرض يكون الطابع الرئيسي في هذا التعليم هو الطابع الحسي المادي . وفي الفصول الراقية للتعليم الابتدائي تتركز طرق التدريس على تحقيق الأغراض الثلاثة الآتية : —

١ — تثبيت المعارف الأساسية .

٢ - إكساب قوة التمييز .

٣ - إعداد التلاميذ لدراساتهم المقبلة .

وذلك مع الاحتفاظ في الوقت نفسه بالطابع الحسي والعمل لفصول التعليم الأولى .

المادة ٦٠ : مهمة التعليم العام أن يساهم مساهمة واسعة في تكوين صفوة الأمة . ومع الاحتفاظ للذاكرة بنصيبها الضروري . فإن الطرق المتبعة في التعليم العام تتجه على وجه الخصوص ناحية التقصي والكشف وتهتم بطريقة التفكير المنظم وكذا الوسيلة اهتمامها بنهاية الدراسة ونتيجتها .

ويترك مكان للطريقة التاريخية (السردية) التي تحاول الاتجاه نحو التفكير المبدع والخالق ، كلما أمكن ذلك .

المادة ٦١ : ويهدف التعليم الصناعي إلى إيجاد توازن بين التكوين العقلي والدراسات العملية ولذا فإن طريقته تسير وفق الغرضين التاليين :-

ضرورة انطباقها على حقائق الحياة الاقتصادية وكذلك مراعاة تعدد مستويات المؤهلات والتخصص .

المادة ٦٢ : ولما كان التعليم العالي يهدف أصلاً إلى تنمية القدرات الإنشائية فإنه يهتم بأن يتجاوز مستوى تحصيل المعلومات وتقدم نتائجها لكي يرتفع إلى مستوى الكشف وذلك سواء في العلوم الإنسانية أو في علوم الطبيعة ، ولهذا فإنه يجعل التلاميذ تشارك أساتذتهم في نشاطهم العلمي بقدر الإمكان مع تخصيص مكان واسع للدروس العملية في المعمل والدراسة في مجموعات من الطلبة (Séminaire) .

وهذا التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنشاط الأمة بحيث تستفيد بسرعة النتائج النظرية والتربوية والعملية من التقدم الفني وجميع تطورات الحياة الاجتماعية .

المادة ٦٣ : والأساتذة الذين يليقون لمستوى التعليم الأولى هم معلمون (Instituteurs) يختارون ويعدون وفق الشروط المقررة بمرسوم .

المادة ٦٤ : ويتلقى معلمو التعليم المتوسط الذين يتبعون مختلف أنواع التعليم دراسات خاصة في علم النفس والتربية .

المادة ٦٥: وفي الدراسات التي تقف عند فترة الإلزام المدرسي ومع عدم الإخلال بما تتضمنه المادة ٢٦ فإن الأساتذة هم معلمون (Instituteurs) .

المادة ٦٦: وفي الدراسات الابتدائية الراقية المشار إليها في المادة ٢٧ فإن الأساتذة هم معلمون Instituteurs إما حاصلون على على ليسانس مزدوج من نظام حديث مع التخصص في التدريس ولما ينتخبون ويعدون بشروط تحدّد بمرسوم .

المادة ٦٧: والمعلمون الذين يعينون في التعليم العام (نظام قديم وحديث وفني) يجب أن يحصلوا على شهادة Agregation أو شهادة الكفاءة للتعليم من الدرجة الثانية C.A.P.E.S. أو شهادة الكفاءة للتعليم الفني C.A.P.E.T. أو شهادة كفاءة في تعليم المواد الخاصة .

والمعلمون الذين يعينون في التعليم الفني يجب أن يحصلوا في المواد العامة :
[أ] في المدارس الثانوية الفنية والمدارس الخاصة الفنية يحصل المدرسون على نفس مؤهلات المدرسين الذين يدرسون في التعليم العام والمشار إليهم في صدر الفقرة السابقة .

[ب] وفي مراكز التدريب يجب أن يحصل المدرس على ليسانس ودبلوم تربوي من النوع المنوّه عنه في المادة ٦٦ وهؤلاء المدرسون يدرّبون تدريّباً يطابق نوع قدرّسهم .

وبالنسبة للمواد الفنية فإن شهادات الكفاءة تفتح أمام حاملها الطريق لمختلف أنواع المؤسسات وكذلك لوظائف المدرسين الفنيين المساعدين أو إلى مدرّسي التعليم الفني النظري .

المادة ٦٨: ويتلقى المعلمون والمدرسون دراسات في علم النفس والتربية لكل أنواع التعليم .

المادة ٦٩: يختار أعضاء هيئة تدريس التعليم العالي العام حسب مؤهلاتهم أو بواسطة امتحان مسابقة بالشروط التي تحددها أنظمة إدارية عامة . وينطبق هذا على أعضاء هيئة التدريس العالي الفني .

الباب الثاني عشر :

مساعداات مالية للطلبة للدراسة

المادة ٧٠ : تمنح مساعداات مالية للدراسة للطلبة ذوى الجنسية الفرنسية بمعاهد التعليم العالى الذين يدرسون على ألقاب ودرجات عليية يعدها التعليم العالى .

المادة ٧١ : يكلف مجلس التعليم العالى بأن يقترح كل عام الوسائل التى تمكن من تقرير هذه المساعداات الدراسية بحيث توزع بين مختلف المعاهد وتقسم على المواد وفق ضرورات التقدم العلمى وحاجات الأمة .

المادة ٧٢ : والطلبة الذين يحصلون فى مجموع اختبارات شهادة البكالوريا بقسميها مع عدم ضم اختبارات المواد الاختيارية على متوسط لا يقل عن ١٤ من ٢٠ من مجموع المواد التى تظهر استعدادات نادرة ، هؤلاء الطلبة يمكنهم الاستفادة من المساعداات المالية للتخضير للقب أو درجة . وكذلك التقدم للمعهد الذى يقع اختيارهم عليه .

المادة ٧٣ : والطلبة الذين يحصلون فى مجموع مواد اختبارات شهادة البكالوريا بقسميها مع عدم ضم اختبارات المواد الاختيارية على متوسط بين ١٤ و ١٦ من ٢٠ ؛ يمكنهم الاستفادة من المساعداات المالية لإتمام دراستهم . وهذه المساعداات تعطى للحصول على لقب أو درجة فى معهد يحدد فى صلب قرار منح المساعدة .

المادة ٧٤ : الطلبة الذين يقبلون فى الجامعات بعد النجاح فى امتحان الدخول المقرر لغير الحاصلين على البكالوريا يمكنهم أن يستفيدوا من المساعداات المالية للدراسة حسب درجاتهم فى هذا الامتحان وحسب الشروط المحددة بالمواد السابقة .

المادة ٧٥ : الطلبة الذين يدخلون الجامعات بمعادلة للبكالوريا يسمح لهم — فى حالة التماسهم مساعداات مالية دراسية — بالتقدم لامتحان الدخول . وفى هذه الحالة تعطى هذه المساعداات المالية الدراسية حسب الشروط المبينة فيما بعد .

المادة ٧٦ : الطلبة الحاصلون على البكالوريا الذين لم يستفيدوا من الشروط الموضحة بالمواد ٧٢ و ٧٣ والجائزون على لقب معترف به معادل للبكالوريا يمكنهم فى حالة

نجاحهم في امتحان نهاية السنة الأولى بمعاهدهم العالية وحصولهم على متوسط لا يقل عن ١٤ من ٢٠ ، يمكنهم أن يمنحوا مساعدات مالية للدراسة للقب أو درجة بدأوا في الاعداد لها وأن يلتحقوا بالمعهد الذي يختارونه .

المادة ٧٧: تعطى المساعدات المالية الدراسية لمدة سنة دراسية واحدة ويمكن تجديدها .

المادة ٧٨: لا يجوز الجمع بين المساعدات المالية الدراسية Allocation وبين المنحة الدراسية Bourse أو بين المكافأة الدراسية Rémunération مهما كان نوعها أو مصدرها .

المادة ٧٩ : لا يمكن الاعفاء من نسبة الحضور أو الدراسات العملية أو التمرين أو أى دراسات أخرى تنظمها المعاهد بالنسبة للطلبة الذين يمنحون مساعدات مالية .

المادة ٨٠: تطبق أحكام المواد من ٧٠ إلى ٧٩ من هذا القانون على تلاميذ المعاهد العليا النظرية وتلاميذ المعاهد الفنية العالية التي ستحدد بمرسوم .

المادة ٨١: مع عدم الاخلال بالأحكام المنظمة لفترة الانتقال بالنسبة للطلبة الذين بدأوا دراساتهم العالية قبل موعد تنفيذ القانون لا يجوز أن تمنح منح للدراسة في معاهد التعليم العالي التي يصح أن يفيد طلبتها من المساعدات المالية ولا الحصول على لقب أو درجة يجوز أن يفيد طلبتها من المساعدات المالية ولا الحصول على لقب أو درجة يجوز أن يمنح لها الطالب مساعدة مالية .

المادة ٨٢: ستحدد بمرسوم بناء على تقرير وزير التربية طرق تنفيذ الأحكام السابق الإشارة إليها وعلى وجه خاص :

(١) معاهد التعليم العالي أو التعليم الفني العالي التي يمكن أن يقبل بها الطلبة الذين يستفيدون من المساعدات المالية للدراسة .

(٢) الألقاب والدرجات التي تمنح للحصول عليها مساعدات مالية .

(٣) الشروط اللازم توافرها في الطلبة وفي تلاميذ الفصول الاعدادية بالمدارس

الثانوية التي تحضر للبدارس العالية ؛ وطريقة تجديد المساعدات المالية للدراسة .
(٤) الأحكام المنظمة لفترة الانتقال بشأن المنح الدراسية التي تنطبق على الطلبة الذين بدأوا دراساتهم العالية قبل تاريخ هذا القانون .

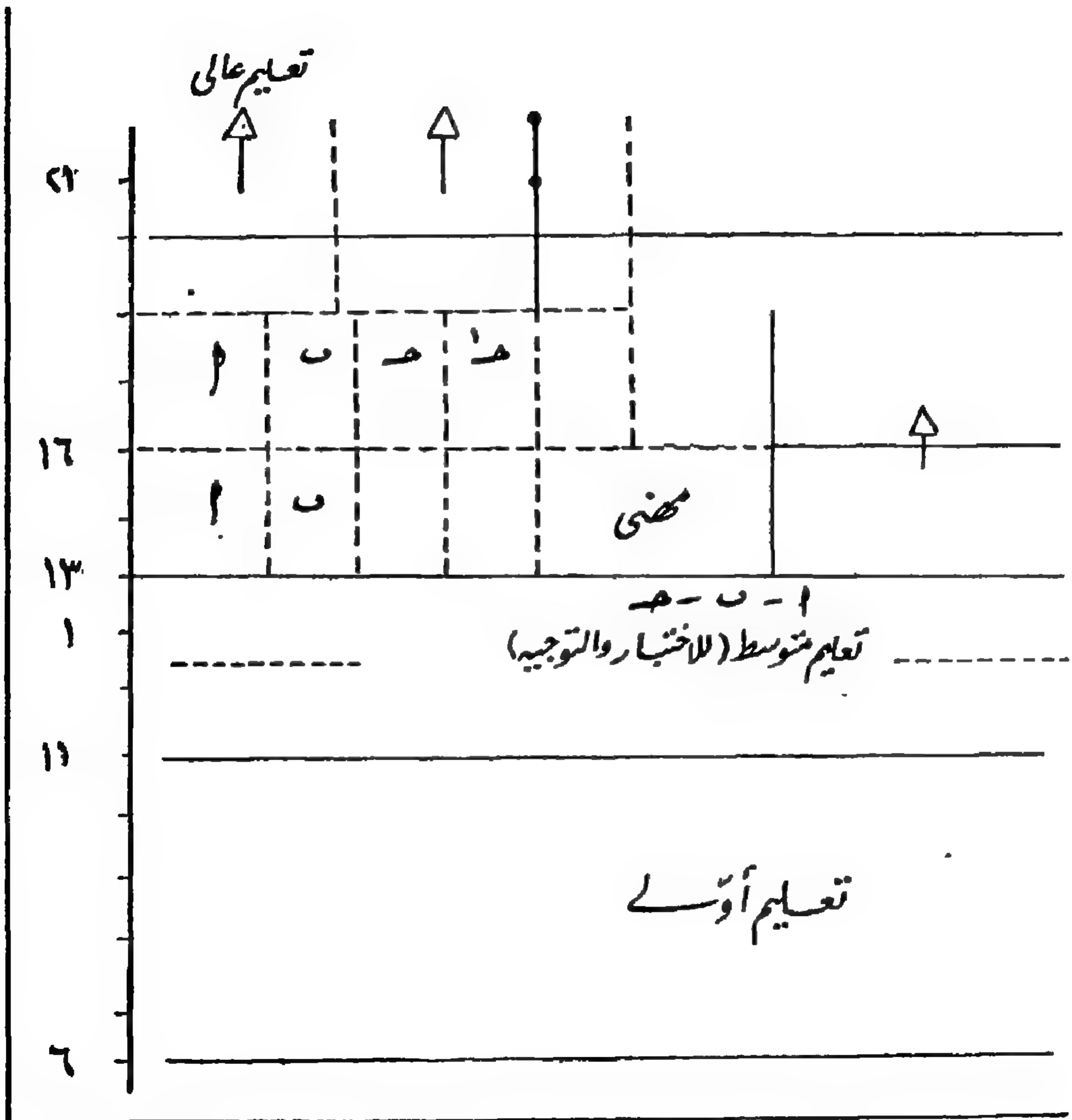
المادة ٨٣ : سيحدد بمرسوم بناء على تقرير وزير التربية ووزير المالية مبلغ
المساعدة المالية

المادة ٨٤ : سيحدد بمرسوم يوقع عليه الوزراء المختصون شروط المساعدات
المالية التي تمنح للأجانب أو أن يكون الموطن الأصلي للطلبة حكومات داخلية
في الاتحاد الفرنسي .

الباب الثالث عشر :

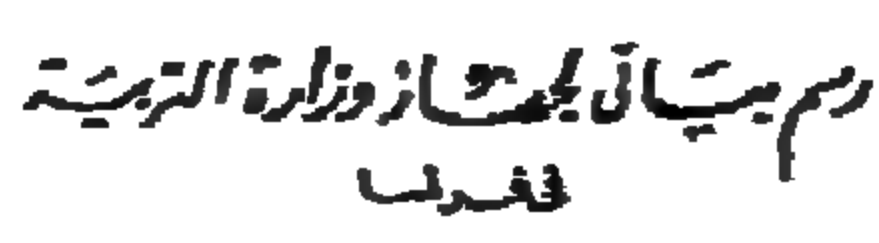
طرق التنفيذ

المادة ٨٥ : ستقوم الإدارات العامة بواسطة مراسيم بتحديد التواريخ التي تنفذ
بها أحكام هذا القانون بعد مراعاة عدد المدرسين وإمكانات المباني والميزانية .



	التعليم الجامعي	مهندس فني مؤهل عال	الدراسات المستديمة والدراسات التكميلية المهنية						
	اعداد دخول المدارس العليا								
	<table border="1"> <tr> <td>فصول الرياضة والطبيعة</td> <td>فصول الطبيعة والكيمياء</td> <td>فصول أحياء والاقتصاد والادارة</td> <td>فصول الهندسة والادارة</td> <td>فصول الهندسة والادارة</td> <td>فصول الهندسة والادارة</td> </tr> </table>	فصول الرياضة والطبيعة	فصول الطبيعة والكيمياء	فصول أحياء والاقتصاد والادارة	فصول الهندسة والادارة	فصول الهندسة والادارة	فصول الهندسة والادارة		
فصول الرياضة والطبيعة	فصول الطبيعة والكيمياء	فصول أحياء والاقتصاد والادارة	فصول الهندسة والادارة	فصول الهندسة والادارة	فصول الهندسة والادارة				
سنة ١٢	اعداد دخول المدارس العليا	اعداد دخول المدارس العليا	اعداد دخول المدارس العليا						
سنة ١٣	التعليم العام	التعليم الصناعي	مرحلة ختام التعليم الابتدائي						
سنة ١١	تعليم متوسط (للاختبار والتوجيه)	تعليم متوسط (للاختبار والتوجيه)	مرحلة ختام التعليم الابتدائي						
سنة ٦ سنوات	تعليم أولي								

2



Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Amin El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon 200 L.P.T.

Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VIII

January 1956

3rd Issue

CONTENT

	Page
Supervision in the Primary School	Mr. M. K. Harby 1
Evaluation of Teachers	Dr. M. K. Barakat 3
The Function of the Inspector in the Primary School	Dr. M. Kamel 22
The Headmaster as a Leader	Dr. A.M. Tantawi 27
The Curricula between Logical and Psy- chological Organization	Dr. E. Sarhan 33
The School Library and The Curriculum ..	Dr. A. P. Ibrahim 42
Education Between Nationalism and Inter- nationalism	Dr. M. E. Abd 50
Entrance to Secondary School, When ? on What Basis ? and Leading to Where ? ..	Mr. A. Dawood 58
Reading Interests Among Secondary School Pupils	Mr. H. El-Afandi 68
The Laws of Education in France	73
The Administrative System in The Ministry of Education in France	96

Printed by "Dar El-Aalam El-Arabi"

23, Sharia El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور محمد العزيز الفوضى

العدد الثالث

مارس ١٩٥٦

السنة الثامنة

فهرست

١٠٠

- ١ أهداف التعليم الابتدائي في عهد الثورة للدكتور محمد العزيز الفوضى
- ٨ نتائج مدارس المعلمين والمعلمات العاملة للدكتور عبد الظاهر أبو إمام
- ١٧ سيكولوجية الامتحانات في مصر الأستاذ محمد حسني حري
- ٢٢ الأساليب العلمية في تدريس التاريخ للدكتور الأستاذ محمد عبد الله
- ٣٢ استخدام التقريب في تدريس الرياضيات للدكتور أحمد أبو العباس
- ٣٧ أسباب التأخر الدراسي وعلاجه للدكتور محمد خالدة بكات
- ٤٣ مشكلات الشباب المصري للدكتور مختار حمزة
- ٥٠ الأساليب التقليدية في تربية وعلاج صغار العقول للدكتور محمود خليل ماديوس
- ٥٨ أثر الفروق في العرب والأعراف العرب في الشرق قديما للدكتور - الأستاذ -
- ٧٠ التربية بين القومية والعلمانية للدكتور محمد الهادي عيسى
- ٨١ التلاميذ في الجليل الأستاذ جمال خفيلة
- ٩٢ مقدمات بشأن ما يتعلمه علماء ورجال الأسئلة الامتحانات

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم مكرثر تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
- أما المكاتبات الاخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
مصر والسودان :
٦. قرشا الاشتراك العام
٤. لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين بالخارج : ٧٥ قرشاً
ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة
فمن المصلحة :

مصر والسودان ١٥ قرشاً	فلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ل.
لبنان وسوريا ٢٠٠ ل.	فلسطين ٢٠٠ ل.
العراق	

صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٥٦

السنة الثامنة

أهداف التعليم الابتدائي في عهد الثورة *

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

هناك ثلاث طرق لإلقاء الكلمات :

الطريقة الأولى : هي أن يلقي الإنسان كلاماً ومصطلحات تبدو كأنها علم وتنطق من لسان المتكلم إلى أذن السامع دون أن تمر في ذهن المتكلم أو في ذهن السامع .

الطريقة الثانية : هي أن يعبر المتكلم عن مجموعة من المشاعر التي تجد صداها في نفوس المستمعين ويتلذذ كل من المتكلم والمستمع من تبادل هذه المشاعر ومن ترديدها سواء أكانت هذه المشاعر بمثابة لمواضع الألم أم لمواضع السرور عند المستمعين .

ونحن مصابون في مصر خاصة وفي الشرق عامة بهذين النوعين من الكلام، إذ نستمع إليهما في المحافل وفي أيام الجمع والآحاد وفي الإذاعة وغير ذلك .

أما الطريقة الثالثة : فهي أن أتحدث اليكم بكلام عامي عادي أفهمه وتفهمونه في موضوع يتعلق بما يمكن أن يعمل في المدرسة الابتدائية .

* خلاصة محاضرة ألقاها السيد الدكتور عبد العزيز القوصي في حلقة الدراسات لفتحى ونظار المدارس الابتدائية صيف ١٩٥٥ .

وأبدأ بعنوان الموضوع وهو عنوان يثير التفكير ، فهل للتعليم الإبتدائي أهداف في عهد الثورة تختلف عن أهدافه في أى عهد آخر ؟ .

والواقع أن أهداف التعليم في عهد الثورة يجب أن تكون هي الأهداف التي تتجه إليها في كل وقت وفي كل مكان . فالثورة إنما تضع الأهداف العليا التي يجب أن تتحقق في كل وقت . ومعروف أن مبادئ الثورة كانت تجيش في صدر كل مصري إلى أن تبلورت وتشكلت وتفتت على أيدي قادتها في ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ .

ومن المبادئ الأولية أن التعليم والتحرر مرتبطان ، ونجد أن الجهل والتقييد مرتبطان أيضاً ، فعندما أراد البرلمان المصري في وقت من الأوقات أن يناقش قانون مكافحة الأمية عارضه بعض الملاك بحجة أن التعليم سيقرب عليه افساد الزراعة وقلة المحصول ، والسبب أن الفلاح سيفلت من سلطان الملك ويترك الأرض . من هذا نرى أن الجهل في صالح بعض المستغلين من الداخل .

كذلك لوحظ أن جميع الأقطار التي وقعت تحت نير الاستعمار كانت سياسة المستعمر فيها تقوم على تقييد التعليم والوقوف في وجه نشره . ونلاحظ هذا في مصر في وقت ما وفي الهند قبل تحررها وفي بلاد شمال أفريقيا وغيرها . ونلاحظ أن التحرر السياسي يصحبه دائماً تحرر عقلي ، ففي عام ١٩٢٣ عندما بدأ تنفيذ الدستور في مصر حدثت وثبة كبيرة في تقدم التعليم . ونلاحظ أن المستعمر ينشر التعليم بالقدر وبالكيف الذي يمكنه من تنفيذ مآربه ، فهو يعلم قفرا من أهل البلاد تعليماً يترتب عليه أن يكون هؤلاء المتعلمون أدوات طيبة في أيدي المستعمر . ويستعمل المستعمر هؤلاء الناس لنيل مآربه ولاخضاع بقية الشعب ولقتل الهمة فيهم لأن همة الشعب وثقافته وتنوره كل هذه هي العدو الأكبر للمستعمر .

ولكي نفهم السر في هذا نذكر أن التعليم معناه تزويد الشخص بالكفايات ، ومعنى الكفاية أنها وسيلة لاتصال أبعد وأوسع مدى . لنأخذ مثالا يوضح معنى هذه العبارة ، خذ ولدين في سن الخامسة لا يمكن أن يتصل أحدهما بالآخر إلا عن طريق المحادثة الشفوية وهذه تتم عن قرب ، أما إذا تعلم كل منهما القراءة والكتابة أمكن أن يتصل أحدهما - وهو بالاسكندرية - بالآخر وهو في أسوان . معنى هذا أن تعلم القراءة والكتابة منح الشخص كفاية إضافية أو سلاحاً جديداً يجعله يقضى حاجاته بالرغم

من بعد الزمان والمكان . هذا هو معنى الكفاية ، فقد جعلت هذه الكفاية الشخص يتصل في دائرة أوسع وأكثر تنوعاً لقضاء حاجاته وإفادة غيره . أما عدم وجود هذه الكفاية فإنه يجعل مجال حركة الشخص واتصالاته ضيقاً محدوداً . كذلك الشخص الذي يتعلم السباحة يمكنه أن يتحرك براً وبحراً بعد أن كان لا يتحرك إلا براً . والذي يتعلم قيادة السيارة يتحرك بسرعة ويقوم باتصالات أكثر تنوعاً في وقت قصير بسبب كفايته التي إذا لم توجد تحدت حريته لتحديد كفايته .

فمعنى الكفايات وتنوعها أن تزيد حرية الشخص قدرته على سيادة نفسه وسيادة ما حوله وسيادة من حوله . وانعدام الكفايات معناه الاعتماد على الغير ومعناه الضعف والخضوع لسيد آخر . وأما وجود الكفايات وإتقانها وتنوعها فمعناه السيادة والحرية . لهذا كان الميالون للاستعباد سواء أكانوا من خارج البلاد أم من داخلها متجهين ضد نشر التعليم .

النظم الاستبدادية التي تحارب التعليم وتجذب كتم الأنفاس وإضعاف الشخصيات من شأنها أن تنفث معها الدسائس والمؤامرات والرشوة وما إلى ذلك . أما النظم الحرة التي تشجع التعليم وتجذب قوة الشعب فمن شأنها أن تنمو فيها قوة الخلق وتقوية السلوك وقوة الشخصية .

من هذا تبيين العلاقة بين التعليم والحرية وبينه وبين الديمقراطية، وعلينا أن نفكر إذا كنا نريد أن نزيد من كفاية الشعب فهل تقتصر على تعليم القراءة والكتابة والحساب أم نسعى لما هو أوسع من ذلك .

المبدأ الثاني الذي تحبذه الثورة هو مبدأ العدالة الاجتماعية وقد كفلته الثورة بالإصلاح الزراعي وبغير ذلك من وسائل التقريب بين الطبقات الاجتماعية وقد كفلته كذلك بالتوحيد بين التعليم الأولي والابتدائي بأن جعلت المرحلة الأولى واحدة للجميع ، ويجب أن يكون جو المدرسة بعد دخول التلميذ فيها مانعاً لكل تفريق . فالعدالة الاجتماعية بالإضافة إلى كونها وسيلة من وسائل الاطمئنان الاجتماعي فإنها وسيلة لتوحيد صفوف الأمة .

المبدأ الثالث الذى ترعاه الثورة هو رفع مستوى المعيشة عن طريق ما يؤدي من خدمات صحية واجتماعية وتعليمية ، وعن طريق رفع مستوى الإنتاج ورفع المستوى الاقتصادى وزيادة مشروعات التعمير وغير ذلك .

غير أنه لوحظ أن الاصلاح الصحى مثللا يؤتى ثمراته إلا إذا صحبه تعليم يترتب عليه تكوين العادات التى تحفظ هذا الاصلاح ، فمن التجارب التى أجريت فى بلد قريبة من طنطا إصلاح المرافق لمياه الشرب وتصريف المجارى وقتل الذباب ولكن هذه التجارب لم يصحبها بعد مدة طويلة أى تغير لأن الهيئة التى قامت بالاصلاح عنيت بالمرافق دون أن تعنى بعقول الناس ، ولو أنها كانت قد عنيت بالعقول والمرافق معاً لكانت للتجربة ثمرات طيبة مستديمة نامية . وهذا الذى ينطبق على الاصلاح فى أى مشروع آخر كالجانب التعاونى والجانب الزراعى وغير ذلك .

على أن التعليم الصحى أو التعليم التعاونى لا يكون عن طريق درس شفوى فى الصحة أو قطعة مطالعة فى التعاون وإنما تعلم الصحة عن طريق الممارسة الفعلية ويعلم التعاون عن طريق ممارسته .

وكما أننا لم نسمع عن شخص تعلم السباحة عن طريق مطالعة قطعة عن السباحة والاستماع لدرس شفوى عنها فإننا لم نسمع عن شخص يتعلم التعاون عن طريق الاستماع أو القراءة .

فالتعلم يكون بالممارسة والمشاهدة للأمثلة الواقعية ويضاف إلى ذلك أن يكون عن طريق الاستماع للشرح أو القراءة فى الكتب .

والمبدأ الرابع : هو أن توجه البلاد إلى العمل والإنتاج ، والذى نلاحظه أن المصرى يميل إلى الكلام أكثر مما يميل إلى العمل وهذا طبيعى ، فقد تعلم عن طريق الكلام وقد أسست مدارسنا على الكلام ورتبت بحيث يستمع التلاميذ لما يقوله المدرس دون مناقشة . فإذا تكلم التلميذ مع زميله أو مع مدرسه ، منع من ذلك ، وإذا تحرك عوقب . معنى هذا أن الإيجابية ممنوعة وأن السلبية والجلوس والامتصاص عن طريق العين لما فى الكتاب أو على السبورة ، والطاعة العمياء كلها أمور مطلوبة فى المدرسة كما نألفها ، أما الإيجابية والعمل والحركة والتعبير عن الشخصية فكلها أمور غير مطلوبة .

ويلاحظ أن الشخص الذي يعمل بيده هو الشخص الذي ينتج ، أما الشخص الذي يتعلم ليكون موظفاً أو كاتباً فإنه يمتص ، والتعليم عندنا يقوم على الامتصاص . فكما يرضع الطفل من أمه فإنه يمتص المعرفة من مدرسيه ثم يخرج مطالباً بأن يمتص راتباً من الحكومة إلى أن يصل إلى الشيخوخة .

فالتعليم لفظي سلبى قائم على الامتصاص ومؤد إلى تكوين أناس غير عاملين ، غير منتجين ، مستقلين ، غير أحرار لا يصلحون إلا ليكونوا موظفين مطيعين للسلطة المستعمرين أو الحكام المستبدين .

ونحن نشكو من ضعف همة الشباب وعدم إقباله على العمل ونشكو من أن شريحة من الأجانب أدركت ما في العمل من ثمرة مادية فأقبلت عليه .

وهنا علينا أن نفكر كيف تعالج المدرسة الابتدائية موضوع العمل اليدوي بحيث يخرج الولد مقبلاً عليه محترماً إياه وبحيث يكون ممتعاً أيضاً للعامل نفسه .

وأن نسأل كذلك عن موقف المدرس من العمل اليدوي .

على أن نذكر ما للعمل اليدوي من أهمية كبيرة في تحقيق ذاتية التلميذ وتقوية شخصيته .

وإذا تذكرنا أن الطفل الذي لم يذهب إلى المدرسة يكون أقوى شخصية وأكبر حرية وأكثر همة وأشد لمعاناً من التلميذ الذي ذهب إلى المدرسة ، فإن هذا يجعلنا نفكر في أننا نعلم التلميذ قراءة وكتابة ونطقيء فيه شخصيته ، وبهذا يكون الثمن الذي يدفعه الفرد وتدفعه الدولة لتعليم تافه كهذا ثمناً باهظاً جداً .

فلعلنا نفكر فيما إذا كان هناك أمر وسط بين هذين الطرفين :

الحرية المطلقة في الغيظ أو في دكان أو في مصنع ، وبين القيود المطفئة في داخل المدرسة ، وهنا يأتي دور أساليب النشاط والرحلات والاستعانة بالعمل وغير ذلك من أساليب التعليم .

خلاصة هذه النقطة ما يأتي :-

١ - الإيجابية ٢ - احترام العمل اليدوي

٣ - ممارسة العمل اليدوي والتزود من كفاياته .

ما الوسائل التي يمكن اتباعها ، وما الشخصيات والهيئات التي يرى الاستعانة بهم لتحقيق ذلك؟

المبدأ الخامس : هو ما يشار اليه بالعزة القومية والكرامة والوطنية . وبدلاً من أن نقف عند هذه العبارات الخطائية نسأل سؤالاً يوضح لنا معنى هذه العبارات . إذا وازنا بين شخصين أحدهما يعتز بأسرته والآخر لا يعتز بها فإننا نجد الأول يعتز بأسرته لأن أفرادها في الماضي أصابوا نجاحاً اجتماعياً كبيراً ، فمنها عدد من القضاة والأطباء والمصلحين الاجتماعيين وغير ذلك مما ينعكس عليه بالاعتزاز والتفاخر . الأمر الثاني أن الشخص يشعر بأنه إذا وقع في مأزق فإنه يجد في أسرته مخرجاً من هذا المأزق . فإذا أصابته ضائقة مالية أو صحية أو عاطفية وجد سنداً له في أسرته ، أي أن الأسرة تكون مصدراً للاطمئنان إلى جانب كونها مصدراً للتفاخر الذي سبق ذكره .

الأمر الثالث أن يكون الالتزام للأسرة سبباً من أسباب نجاح الشخص وتقدمه وأن يشعر هو بذلك .

إذا انتفت هذه الصفات الثلاث (بعضها أو كلها) فإن هذا الالتقاء يصحبه عدم اعتزاز بالأسرة .

مثل هذا تماماً يحدث عند علاقة الشخص بوطنه إذا وازنا بين المواطنين من مختلف الدول . فالمواطن الأمريكي مثلاً يجد من هذه العناصر الثلاث مقادير تختلف عما يجده المواطن في بلد آخر .

وهناك في بلد آخر العناية التي تتعلق بتكون العزة والكرامة ومنها الأناشيد والدعاية الاقتصادية والسياحية وما إلى ذلك .

ويمكن للمدرسة أن تقوم بجانب كبير من ناحية التعليم ومن ناحية علاقة التلميذ بمدرسته ومن ناحية إيقافه على ما يتعلق بهذه الجوانب الثلاثة في الدولة .

ومن رأيي أن واجب المدرسة إزاء تكوين اعتزاز المرء بنفسه وشعوره بالكرامة القومية الوطنية يرتبط بما يأتي :

١ — الطريقة والمادة التي تتناول دراسته لوطنه وأحواله وتاريخه .

٢ — الطريقة والمادة التي تؤدي إلى اعتزازه بعلاقته بمدرسته وبلدته .

وهذا يتطلب نواح بعضها عملي وبعضها الآخر عن طريق الدراسة النظرية كذلك .

طبعاً التلميذ يذهب إلى المدرسة الابتدائية وكل الفكرة أنه يتعلم القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة .

فهل هذا فقط هدف المدرسة الابتدائية ؟

هل هذا يؤدي إلى تكوين الشخصية ؟

هل هذا يؤدي إلى بناء الهممة والإيجابية ؟

هل هذا يؤدي إلى مران في التعامل الانساني خصوصاً بعد أن يجلس التلاميذ في مقاعد ولا يسمح باتصال بعضهم ببعض ولا يسهل عليهم الاتصال بالمدرس إلا إذا أراد هو ذلك ؟

هل هناك مجال للأخذ والعطاء والتعامل وتعلم آداب المعاملة عن طريق التعامل العقلي ؟

هل هناك اتصال بالبيئة لفهم مكوناتها ؟

هل هناك اتصال بالمجتمع المحيط لفهم مكوناته ؟

كل هذه الأسئلة تجعلنا نحاول أن نفهم أهداف المدرسة الابتدائية في اتجاه آخر غير الاتجاه الحالي .

كل ما قصدناه من هذه الكلمة أن تثير بعض الموضوعات لتفكر فيها معنا ونصل إلى ما يمكن الوصول إليه .

على أن هذا الذي يمكن الوصول إليه يجب تقسيمه إلى جانبين :

١ — جانب بعيد المدى

٢ — جانب قريب المدى

فإذا كانت هناك مقترحات تتعلق بتغيير جوهرى فإنما في الغالب تقع في السياسة البعيدة المدى .

أما إذا كان هناك ما يمكن القيام به في حدود القيود الحالية فإن هذه تشمل المقترحات القريبة المدى ، وهذه تكون في الغالب ممكنة وفي يد المدرس والناظر والمفتش .

مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

قبل أن نتكلم عن مناهج مدارس المعلمين العامة نشير إلى نوع المعلم الذي ينبغي أن تعدّه لنا هذه المدارس ، أو الأهداف العامة لها ، فعلى ضوء ذلك نستطيع بسهولة أن نتتبع المناهج .

إننا لا نريد من مدارس المعلمين العامة أن تعد لنا معلما يكون مجرد ملقن للمعلومات والحقائق ، بل نريد معلما يوجه التلاميذ ويرشدهم ، ويعطف عليهم ، ويكون مخلصا في عمله متزنا ، ذا شخصية قوية جذابة ، يرغب دائما في التعاون مع المدرسين والآباء وغيرهم من أهل البيئة المحلية ليهيء فرصا مختلفة أمام التلاميذ يقومون فيها تحت إشرافه بنشاط متنوع في المدرسة وخارجها ، ويوجه هذا النشاط على نحو يؤدي إلى نمو التلاميذ النمو المتكامل المنشود .

إننا نريد معلما يستطيع أن يوجه تعلم تلاميذه ونموهم في الاتجاهات المناسبة المرغوب فيها ، ويستخدم في ذلك طرقا وأساليب متنوعة تناسب مع مرحلة نموهم أو مستواهم ، ويستطيع أيضا أن يواجه مواقف التعليم المختلفة ، ويقوم نمو تلاميذه تقويما سليما ، ويتخذ نتائج هذا التقويم أساسا لما يقوم به من إرشاد التلاميذ وتوجيههم .

وعما نريده في معلم المدرسة الابتدائية أيضا أن يكون ملما بمادة الدراسة إلما ما يجعله ينجح في عمله كمدرس فصل . ونريده قادرا على إعداد وحدات الدراسة إعدادا يناسب مرحلة نمو التلاميذ ويراعي ما بينهم من فروق فردية ، كما يكون ملما بقواعد التربية الصحية ومدربا على مراعاتها بنجاح في إشرافه على التلاميذ وتوجيههم لهم .

نريده معلما يستطيع أن ينمي في تلاميذه القدرة على التعبير الصحيح والقراءة

والكتابة السليمتين ، والقدرة على استخدام القواعد الأساسية في الحساب استخداما صحيحا في حياتهم اليومية ، وينمى أيضا في تلاميذه القدرة على الملاحظة في مجتمعهم المحلي ، ومحاولة فهم ما يلاحظونه ، والقدرة على تقدير الجمال في الطبيعة وبعض شئون الحياة اليومية ، والاسهام السليم المناسب في الحياة الاجتماعية بالمدرسة وخارجها . ويستطيع أن يدرب تلاميذه على التعاون بعضهم مع بعض وعلى بعض الصناعات المبسطة التي تشق بما في بيئتهم وتساعد على إظهار مواهبهم وتنميتها ، كما يستطيع أن يوجه تلاميذه تدريجيا في فهم أهم وظائف منشآت المجتمع المحلي ومنظماته ، واحترام القانون ، وتقدير خدمات الغير ، ويدربهم تدريجيا أيضا على أهم الحقوق والواجبات ، وينمى فيهم الرغبة في الاتقان واستمرار التحسن .

وأخيرا ، نريد معلما لا يكتفى بما يدرسه في فترة إعدادة بمدرسة المعلمين ، فتموه مستمر في مهنته لا ينقطع . نريد معلما يميل إلى الاطلاع لا على الكتب الخاصة بمادة الدراسة وحدها بل أيضا على ما يكتب في التربية وعلم النفس ، وما ينشر عن بحوثهما وتجاربهما في المرحلة الابتدائية بوجه خاص . ويعرف كيف يقوم عمله ، ويحل مشكلاته ، ويجرب تطبيق ما يقرأه من نتائج البحوث والتجارب ، ويجيد استخدام الأسلوب العلمي في التفكير استخداما يؤدي إلى التحرر بقدر الإمكان من التشيع أو التعصب في الأحكام الاجتماعية ، وتكون لديه اتجاهات سليمة نحو مهنة التدريس لأن اتجاهات الفرد نحو أى عمل تكون له بمثابة موجه فيه إذ تجعله ينظر إلى هذا العمل نظرة خاصة تكاد تحدد له ما يراه فيه ، وما يسمعه ، وما يفكر فيه ، وما يعمل .

هذا هو المعلم الذى نريد أن تعدده مدارس المعلمين العامة ، أو هذه هى أهم أهداف مدارس المعلمين والمعلمات العامة . فما أهم الأسس والاتجاهات التي يجب أن تراعيها مناهج هذه المدارس ؟ أو ما أهم خصائص هذه المناهج ؟ .

إن أول خطوة في هذه المناهج أن تعنى مدارس المعلمين والمعلمات العامة باختيار طلبتها وطالباتها اختيارا دقيقاً . فإذا كانت ستختارهم من الناجحين في امتحان داتام الدراسة الإعدادية ، فيجب أن يكونوا من المتفوقين في هذا الامتحان ، ولا تكفى

بذلك ، بل تأكد من أن لدى كل منهم معلومات عامة تتناسب على الأقل مع سنه ، وأن استعداداته العقلية تؤهله للسير في طريق التعليم بنجاح ، وأنه لم يكن من المشاكسين في حياته المدرسية السابقة ، ولا توجد عنده عيوب في النطق يصعب علاجها أو التغلب عليها ، وأن له شخصية قوية بشكل واضح ، وأنه يميل إلى المهنة ميلا حقيقيا ويتحمس لها حماسا كبيرا ، وأن صفاته المزاجية والاجتماعية تسمح له بالانسجام الاجتماعي في العمل ، وأنه سليم الأعصاب والصحة بوجه عام ، ولا توجد بحسبه عيوب ظاهرة لا يمكن علاجها أو التغلب عليها .

أما الوسائل التي تستخدم في هذا الاختيار فكثيرة وأهمها : —

إجراء اختبار تحريري وشفوي ، إجراء اختبار ذكاء ، دراسة السجلات الدراسية السابقة (ونرجو أن توجه العناية إلى هذه السجلات في كل مراحل التعليم لأهميتها الكبيرة) وإجراء اختبار شخصي لكل طالب وطالبة (وهو ما يعرف باسم الاستبار الشخصي) ، واستخدام بعض الأجهزة العلمية الحديثة ، وإجراء فحص طبي دقيق .

وينبغي أن يهيئ المنهج فرصا كثيرة تجعل كل طالب يشعر في نفسه (وكل طالبة كذلك) بأن هناك تكاملا فيما يدرسه وفيما يقوم به من أوجه نشاط مختلفة الأنواع والدرجات ، فهذا التكامل يعد من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق الأهداف التي ذكرناها .

ومهما تكن الأسماء التي تسمى بها دراسات هذه المدارس فإن طلبتها وطالباتها يجب أن يدرسوا المفاهيم المهنية الأساسية اللازمة للنجاح في العمل ويتدربوا على تطبيق هذه المفاهيم تدريجا كافيا ، ويدرسوا أهم الأسس التي تقوم عليها المناهج ، وبميزات المناهج المرتبة وقيمها ، وكيف يعدل المنهج تبعا للظروف المدرسية والبيئة ومستوى التلاميذ ، والمشكلات التي تواجه هذا التعديل وكيفية التغلب عليها . ويدرس الطلبة والطالبات أيضا عملية التعلم وما يساعد عليها ، وأهم الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية لتلاميذ المرحلة التي سيعملون فيها ، ومشكلات هؤلاء التلاميذ ، وكيف تواجه هذه المشكلات مواجهة تؤدي إلى تعلم التلاميذ ونموهم النمو المتكامل المرغوب فيه .

ولا يكفي أن تشمل المناهج هذه على طرق التدريس المختلفة ، بل يجب أن تشمل أيضا على التدريب على هذه الطرق بحيث يعرف الطلبة والطالبات عمليا كيف يستخدمونها استخداما يراعى مستوى التلاميذ، وميولهم، والظروف التي هم فيها، وطبيعة موضوع الدراسة ، وبحيث يعرف الطلبة والطالبات (عمليا أيضا) كيف يختار كل منهم الطريقة أو الطرق التي تؤدي أكثر من غيرها إلى تحقيق الأهداف التي نشدها من تدريس أى موضوع من الموضوعات . وإني لأرى أن تربط مدارس المعلمين والمعلمات بين المادة الدراسية وطرق تدريسها كي يعرف الطلبة والطالبات ما يمكن اتباعه في تدريس كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية فيساعد ذلك على نجاحهم في عملية التدريس .

ويجب أن يتخرج المعلم (أو المعلمة) وقد نمت عنده الرغبة في تتبع نمو الأطفال ولا يكتفى أن يعرف أسس الصحة المدرسية وقواعد الإدارة المدرسية بل يجب أن يشاهد أيضا تطبيق ذلك ، ويعيش في هذا التطبيق . ويربط كل ما يدرسه بحالة المدارس الموجودة في مصر ، وحالة مجتمعنا بوجه عام ، وما يطرأ على هذا المجتمع من تغير ، ويعرف كيف يتمشى مع هذا التغير .

ولكى يقوم المعلم بعمله مع تلاميذه على الوجه الصحيح ، ويستطيع في نفس الوقت أن يسهم في خدمة المجتمع بأكثر نصيب يتمشى مع إعداداته العلى والفنى (فهو مدرس ومواطن في نفس الوقت) فإن مدارس المعلمين والمعلمات ينبغي أن تدرب طلبتها وطالباتها عمليا على استخدام البيئة المحلية كيدان للدراسة والتطبيق ، وأن تنمى فيهم اتجاهات القيادة الرشيدة التي تجعل كلا منهم ينجح في توجيه تلاميذه في البيئة المحلية كما ينجح في الاتصال بالحياة الاجتماعية في هذه البيئة ويشارك فيها اشتراكا إيجابيا فعالا يجعله عضوا نشيطا في المجتمع المحلى يخدمه بوسائل مختلفة ، ويقوم فيه غالبا بدور الوجه المرشد ، ويزيد في الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلى ، ويستغل هذه الصلة لصالح التلاميذ والمجتمع نفسه .

وأما التدريب العملى الذى أشرنا إليه فإنه يدخل في نطاق ما نسميه الترييه

العملية ، وفي أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها الطلبة والطالبات ، والواقع أن هذا التدريب العملي ، في جميع صورته ، على جانب كبير من الأهمية حتى أن مدارس المعلمين والمعلمات لا يتم عملها بدونه . ومن أجل هذا ينبغي أن يكون تحت إشراف دقيق يجعل المعلم يحصل على مقدار مطمئن من المهارة الفنية المهنية بجانب مقدار مطمئن من المادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها .

ويكون التدريب العملي أساساً للحكم على صلاحية الطلبة والطالبات لمهنة التدريس فتتخلص مدارس المعلمين والمعلمات ممن يظهرون فشلاً مستمراً فيما يقومون به من مطالب المهنة على الرغم من التوجيه أو الإرشاد ، أو الذين لا يظهرون تقدماً مرضياً في هذا الاتجاه . وبهذا الشكل نحى تلاميذنا من الأثر السيء الذي يتركه المدرسون الفاشلون .

ولسنا في مجال التحدث عن الخطوات التي تسير عليها التربية العملية أو النشاط العملي عامة ، ولسنا في مجال المفاضلة بين خطة وخطة في هذا الشأن . ويكفي أن نؤكد هنا أن التدريب العملي يجب أن يكون تحت إشراف دقيق وأن يكون فيه تحليل ونقد وتقدير يرمى إلى نمو الطلبة نمواً مهنيًا سليماً .

وهذا التدريب العملي الذي نريده لا يقتصر على تدريب الطلبة على التدريس في داخل حجرة الدراسة ، بل يشمل أيضاً على التدريب المناسب في استخدام البيئة المحلية في الدراسة ، والتدريب على دراسة الطفولة ، وإعداد الاختبارات المختلفة واستخدامها ، وجمع المادة الدراسية المناسبة وتنظيمها وإعداد الوحدات الدراسية منها ، واستخدام الوسائل المعينة على التدريس ، وطرق توجيه التلاميذ في استخدام المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل ، وطرق نقد المناهج والحكم عليها ، وعمل السجلات المدرسية ، والإشراف على إعداد الرحلات أو الزيارات وتوجيهها ، وتوجيه الجمعيات المدرسية ، والاشتراك في اجتماعات المدرسين ، والإسهام في نشاط المجتمع المحلي وخدمته وربط هذا المجتمع بالمدرسة .

فطلبة مدارس المعلمين العامة (والطالبات كذلك) ينمون في التدريب العملي ،

وتكامل في اثناؤه خبراتهم ، ويصبح كل منهم مفكرا يقظا ، وتنمو عنده القدرة على القيام بالتدريس مدركا واجبات المدرس ومسئوليياته ، وملها بالقواعد الأساسية العملية في مهنته ، ويعرف كيف يطبق النظريات والأسس التي درسها .

ومن النواحي الرئيسية أيضاً في مناهج إعداد المعلمين أن يوجه تدريب الطلبة والطالبات توجيهها يجعل كلا منهم على علم بنواحي القوة ونواحي الضعف في نفسه ، ويصبح كل منهم قادراً على تحليل التدريس وتقده وتطبيق الإجراءات العلاجية لرفع مستواه ، كما يصبح قادراً على ترتيب المادة الدراسية تبعاً للواقف التعليمية، وتوجيه التدريس ليشتمل مع حاجات التلاميذ وظروف كل من المدرسة والبيئة .

وفي التدريب العملي أيضاً تثير عند الطلبة والطالبات رغبة قوية في القراءة ، ونهى الفرص التي تساعد كلا منهم على توليد الثقة في نفسه ، ونشئ عند كل منهم ميلاً دائماً إلى الاحتفاظ بمستوى خلقى كريم في العلاقات الشخصية والمهنية .

تتبع المتخرجين أو فترة الاختبار:

وهناك ناحية هامة أخرى في مناهج إعداد المعلمين ، هي ناحية تتبع المتخرجين فترة معينة من الزمن يمكن أن نسميها "فترة الاختبار" ، probation ، أو فترة التوجيه والإرشاد في ميدان المهنة نفسه . وهي على أهميتها التي سنبينها بعد قليل مهمة تماماً في مصر ، ونرجو أن يوجه إليها ما تستحقه من عناية .

فعلى مدارس المعلمين والمعلميات أن تأخذ في اعتبارها أن إعداد المعلم والمعلمة عملية لا تنتهى عند التخرج ، بل تستمر في توجيه المتخرج أو المتخرجة في السنة الأولى على الأقل وهي المدة التي سمينها "فترة الاختبار" . وأساس ذلك أن نمو المعلم المبتدىء وتكيفه مع مطالب المهنة يحتاج إلى توجيه دقيق يراعى استعدادات هذا المعلم وحاجاته .

وأول خطوة في هذا التتبع هي خطوة الاطمئنان على أن كل معلم قد وضع (أى عين) في مرحلة التعليم الذي أعد لها ، وأنه يقوم بالتدريس في الفرق التي تشتمل

مع استطاعته شخصيا ، ليساعد ذلك على نجاحه ونموه المهني . ولن يتأتى ذلك إلا بالتعاون التام بين مدارس المعلمين والمعلمات من ناحية والمفتشين المختصين أو المنطقة التعليمية من ناحية أخرى ، فتكتب كل مدرسة معلمين أو معلمات عامة تقريرا ومقترحات عن كل متخرج ، وترسله إلى المفتشين أو المنطقة ليسترشدوا به في وضع المتخرج في المكان المناسب له شخصيا . ونحن لا نشكر أن كتابة هذه التقارير والمقترحات عمل غير سهل ولكنه ضروري جدا ، ويمكن أن تغلب على ما فيه من صعوبات إذا عطينا بأن يكون هناك سجل شامل لكل طالب وطالبة (وحبذا لو كان هذا السجل من النوع النامي الذي يبدأ مع الطفل في المدرسة الابتدائية وينتقل معه في مراحل دراسته المختلفة) .

وهذه السجلات إذن على جانب كبير من الأهمية وينبغي ان تعنى بها مدارس المعلمين والمعلمات وبخاصة أنها تساعد كثيرا على تحقيق أهداف هذه المدارس .

وبعد أن « يعين » المتخرج (أو المتخرجة) في المكان المناسب له شخصيا يوجه (خلال السنة الأولى كما ذكرنا) توجيها تقوم به مدرسة المعلمين التي تخرج فيها ، ويعاونها في ذلك المفتش المختص وناظر المدرسة الابتدائية التي يعمل فيها هذا المتخرج . وسبق أن قلنا إن نجاح المعلم المبتدئ يحتاج إلى توجيه دقيق ، وبخاصة أن الكثيرين من المعلمين المبتدئين قد يوجدون في ظروف مدرسية تتطلب توجيها وارشادا .

ويمكن أن يتخذ هذا التوجيه صوراً مختلفة ، ولكني سأقدم بعض اقتراحات في هذا الشأن أرى أن تتبعها مدارس المعلمين والمعلمات العامة . وهذه الاقتراحات وإن كنت سأذكرها عن المعلم فإنها تنطبق أيضاً على المعلمة ، وهي :

١ — أن يتصل بمدرسة المعلمين العامة بين حين وآخر كل من المفتش المختص وناظر المدرسة الابتدائية للاستفسار عن المعلم المبتدئ والاسترشاد بما تعرفه مدرسة المعلمين عن هذا المعلم . ويستفيد كل من المفتش والناظر في توجيهه من المعلومات التي يصل إليها .

٢ — أن يقوم مدرس التربية العملية بزيارة من يرى ضرورة زيارتهم من هؤلاء المبتدئين لاستكمال توجيههم وارشادهم .

٣ — أن تشجع مدرسة المعلمين العامة هؤلاء المعلمين المبتدئين (في سنتهم الأولى على الأقل) ليلجأوا إليها للإرشاد والتوجيه والتغلب على الصعوبات .

٤ — أن ترسل مدرسة المعلمين العامة نشرات وتوجيهات دورية إلى هؤلاء المعلمين المبتدئين .

٥ — أن تعقد كل مدرسة من مدارس المعلمين العامة مؤتمراً كل عام يضم جميع المعلمين الذين عينوا في السنة السابقة لبحث مشكلاتهم وتوجيههم وارشادهم .

فكل ذلك يمكن المعلم المبتدئ من التغلب على الصعوبات التي تواجهه ، ويمكنه من الوقوف على احتمالات جديدة في عمله ، ويعطيه نوعاً من الاطمئنان والاعتداد بالنفس ، ويساعده على تطبيق النظريات التي درسها وتدريب عليها ، كما يساعده على تحليل عمله وجهوده .

وهذا التتبع (أو فترة الاختبار) يفيد مدارس المعلمين والمعلميات نفسها ، لأنه يمكن كل مدرسة من الحكم على مدى نجاحها في أداء رسالتها فتعدل في خططها ومناهجها ، إن وجدت ضرورة لذلك .

ولا تقف مناهج مدارس المعلمين والمعلميات العامة عند التتبع أو فترة الاختبار فهذا التتبع يكون بمثابة مدخل للإعداد الحقيقي في أثناء الخدمة لأن المعلم ينبغي أن يستمر في دراسته وإعداده الفنى بدون انقطاع . وأى منهج لإعداد المعلمين لا يجعل المتخرج يستمر في دراسته يمكن أن نسميه منهجاً ناقصاً . فالتغيرات الاجتماعية وتنامي التجارب التربوية والنفسية الحديثة تتطلب من المعلمين الذين في الخدمة أن يتابعوا الدراسة والبحث ، فلا تنقطع صلتهم بالمدارس التي تخرجوا فيها بل يأتي كل منهم إلى مدرسته في فترات متباعدة أو متقاربة لحضور دراسات تجديدية في المادة الدراسية وتتبع نتائج البحوث التربوية والنفسية الحديثة . وقد تعد مدارس المعلمين

والمعلمات للتخرجين والمتخرجات حلقات بحث ، ومؤتمرات ، ومحاضرات ، ومناقشات مهنية خاصة . وقد تعقد اجتماعات لخريجيها ليعرض كل منهم في هذه الاجتماعات مشكلاته المهنية لتناقش وتقدم بشأنها إقتراحات . وقد تتبع مدارس المعلمين والمعلمات نتائج هذه المقترحات وتوجه وترشد كلها تطلب الامر ذلك .

هذه هي أهم الأسس والاتجاهات التي يجب أن تراعى في مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة لتمكن هذه المدارس من تحقيق الأهداف التي ذكرتها في أول كلامي .

والآن نستطيع أن نسأل هذا السؤال :

إلى أي حد تراعى هذه الأسس والاتجاهات في مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة في مصر في الوقت الحاضر ؟

إن مناهج هذه المدارس ينقصها الكثير مما ذكرت ، وينبغي أن نعمل على استكمال هذا النقص كي نعد جيلا من معلمى المرحلة الأولى يستطيع أن يقوم بتعليم أطفالنا وتربيتهم على الوجه السليم المرغوب فيه .

سيكولوجية الامتحانات في مصر

للاستاذ محمد خيرى حرنى
هيئة البحوث الفنية والمشتروعات
وزارة التربية والتعليم

لعلنا لا نبعد كثيراً عن الصواب إذا ربطنا موضوع الامتحانات بالحاجة النفسية إلى التقدير والحاجة إلى النجاح ، فالطفل الذى ينطق لأول مرة بلفظ « بابا » فى حاجة إلى أن تشجعه بابتسامة حتى يستمر فى النطق بها ، وأن ينطق غيرها من اللفاظ . والولد حين يتناول ورقة ويرسم شجرة أو عصفوراً ويعرضه عليك يقصد من ذلك أن تقدر عمله حتى يستمر فيه ويحسنه . وأعرف طفلاً فى الثالثة من عمره نطق لأول مرة بلفظ من اللفاظ محرفاً إذ يصعب على أمثاله أن ينطقوه بدقة فضحك من حوله من الخدم ، فحسبهم أول الأمر لنطقه مسرورين ، فاستمر ينطق ويتحدث حتى نهيه أحدهم إلى أن الضحك كان استهزاءً ، فلم يعد ينطق بهذا اللفظ ، وهكذا حرموه بسوء تصرفهم من خبرة كان يمكن أن تتحسن وأن تستمر وأن تزيد محصوله اللفظي .

ويرتبط بهذا حاجة الطفل إلى النجاح لأن النجاح يجعل الإنسان يثق فى نفسه ويشعر بالاطمئنان مما يترتب عليه استمرار سلوكه وتحسينه ، فنجاح الطفل فى الحبو يجعله يستمر فيه إلى أن يمشى ، والولد حين يرسم رسماً أو يكتب لفظاً يهيمه أن تحكم على هذا الرسم أو الكلام بالنجاح أو الفشل ، إذ يترتب على النجاح الاستمرار فى السلوك ، كما أن الفشل يعرفه عن هذا السلوك ، فالنجاح يجعل السلوك مرتبطاً عنده بالكفاية النفسية ، كما أن الفشل يجعل العمل مرتبطاً عنده بعدم الكفاية النفسية ، وبذلك يقبل عليه فى الحالة الأولى وينصرف عنه فى الحالة الأخيرة . وأعرف حالة لشخص يشغل وظيفة محترمة مرموقة حاول أن يتعلم قيادة السيارة ، فأنحرفت منه وهدمت سوراً من الأسوار ، فكانت النتيجة أن انصرف كلية عن تعلم القيادة ، فكان فشله مع زيادة تقديره لذاته سبباً فى حرمانه من كسب هذه الخبرة . ولعل الكثير منا ممن انصرفوا عن الفنون فلم يعودوا يتقنون الرسم مثلاً يرجع انصرافهم فى كثير من

الحالات إلى الحكم على رسومهم بالفشل حين كانوا تلاميذا صغاراً في المدارس الابتدائية مما ترتب عليه تسليمهم بالفشل في الرسم مثلاً استجابة منهم لحكم الراشدين عن حولهم بفشلهم في هذا الميدان .

وعند الراشدين أيضاً ميل إلى تقويم العمل فإذا كتبنا بحثاً فإنه يهمننا أن نسمع رأى الآخرين فيه ، وسيترتب على هذا الرأى تعديل البحوث المقبلة على ضوء ماوجه إلى البحث الحال من نقد ، وكما يلزم للكثيرين منا أن يسمع كلمات الثناء حتى من المرءوسين لأن في ذلك إرضاء لحاجتنا النفسية نحو التقدير ونحو النجاح ، وكثير منا من يفسده الثناء الكثير على أعمال غير جديرة بالثناء أو أعمال لم يقيم بها ، لأن ذلك يجعله يسد حاجته النفسية إلى التقدير والنجاح في مستوى منخفض أو يسد هذه الحاجة دون جهد أصلاً فتثبط همته ، وهذا ما يحدث للولد المدلل الذي يشعر بأنه قد كسب رضا الجماعة دون جهد فلا يجد دافعاً إلى بذل الجهد .

والواقع أن الامتحان قد نشأ والفرض منه أن نوقف الفرد على مقدار تقدمه في عمله قبل أن نوقف الجماعة على تقويم الفرد على أساس من نجاحه أو إخفاقه ، فالفرد في حاجة إلى أن يعرف نفسه فيقومها ، ولكن حاجته إلى التقدير تجعله لا يرضى عن علم الناس بفشله ، فهو يحب أن يعرف مواطن فشله ليتغلب عليها ، ولكنه لا يحب أن يقال عنه إنه فاشل ، وهو في الحالة الأولى يبذل الجهد لتقويم ذاته بدافع من حاجته إلى النجاح ، ولكنه في الحالة الثانية يحاول أن يرضى عن نفسه بعملية نفسية دفاعية تحول بينه وبين معرفة خطئه أو التسليم بهذا الخطأ ، وقد يمتص الحكم عليه بالفشل فيؤمن بأنه فاشل فلا يرضى عن نفسه ، وبذلك تتعقد حياته النفسية ويتعرض للانحراف . وهذا ما تم فعلاً في موضوع الامتحانات عندنا في مصر ، فنجد التلميذ الراسب إما أن يشعر بأنه لم يفشل ، ولكن التصحيح هو الذي تم خطأ ، أو السؤال قد وضع في صيغة خاطئة أو المدرس قد تعمد أن يعتبره فاشلاً لعلاقة شخصية بينهما وبالاختصار فكل « التركيبة الامتحانية » — إن صح هذا التعبير — خطأ في نظر الطالب لأنه يعتقد بأنه يستحق كل نجاح ، وإما أن يقبل حكم الامتحان عليه بالفشل فتسوء علاقته بنفسه وتتعدّد حياته وقد يحاول الانتحار حتى في حالة من يحاولون الانتحار تصنعاً فإنهم يشعرون بالراحة حين يخلصهم الغير من هذه المحاولة أو يجدون من ينظر إلى الموضوع من وجهة نظرهم فيعيد إليهم الرضا النفسي الذي فقدوه والذي

كان دافعهم الأول إلى محاولة الانتحار .

ولذلك ينبغي لمن يريدون إصلاح نظم الامتحانات عندنا أن يجعلوها بحيث تكون وسيلة لأن يقف الشخص على قدراته قبل أن تكون وسيلة لحكم المجتمع على هذا الشخص بالنجاح أو الفشل . وهناك تجربة تدل على شيء من هذا ، فنذ بضع سنوات حاول معهد التربية بالقاهرة بالاشتراك مع بعض أساتذة جامعة الاسكندرية أن يطبق اختبارات الذكاء على طلبة الجامعة في الاسكندرية ، فرفض الطلاب أن يؤدوا هذه الاختبارات اعتقاداً منهم بأن الغرض منها الحكم عليهم وتقويمهم ، ولم يجد في ذلك محاولة اقناعهم بأنها مجرد بحث علمي ، فقد اعتادوا طوال مدة دراستهم أن يربطوا بين الامتحان والحكم على الممتحن . أما في المدارس الثانوية الأمريكية فقد شاهدنا إقبال تلاميذها على اختبارات الذكاء لأنها ترشدكم إلى الوجهة الصحيحة التي يجب أن يتجهوا إليها في حياتهم . وليس هناك فرق بين الطالب المصري والأمريكي سوى أن الأول قد تعلم بالخبرة أن الاختبار معناه الحكم عليه ، وأما الثاني فيعرف على أساس من خبرته الخاصة أن الغرض من هذا الاختبار هو إعاقته على معرفة قدراته . ولعلنا لازلنا نذكر الضجة الشديدة التي قامت عندنا حين حاولنا استخدام اختبارات الذكاء ، وذلك لشعور الناس بأن الغرض منها هو تقسيم التلاميذ إلى فئات قبل أن يكون غرضها تعريف الفرد بقدراته .

وخلاصة القول أن عند الفرد حاجة إلى من يعينه على معرفة قدراته ، ولكن لديه استعداداً لمقاومة كل من يريد الحكم عليه من تلك الناحية ، فلدى الفرد استعداد لأن يقبل أى نظام من شأنه أن يوقفه على قدراته الخاصة حتى يستغل هذه القدرات إلى أقصى حد ، وبذلك ينال تقديره لنفسه وتقدير الجماعة له ، ولكن بمجرد أن نضعه في موقف من شأنه أن يحكم عليه فإن حالته النفسية تتحول إلى قوة دفاعية ، فقد يستमित لكسب رضا الجماعة بأي وسيلة ، ومن هنا جاءت مشروعية الغش في الامتحان عند الأفراد يقابلها في الدول الأجنبية فكرة الثقة في الجامعات التي اتخذت الامتحانات المدرسية وسيلة لتعريف الشخص بقدراته قبل أن تكون وسيلة لتقويم الجماعة لهذا الشخص ، فلم يعد هناك حاجة إلى ملاحظين ، ومع ذلك فلم تعرف حالات الغش هناك كما عرفت عندنا الامتحانات . إذن جزء من العملية التعليمية الغرض منه أن يقف الفرد على مقدار تحصيله وأن يوجه

نفسه — على أساس من حاجته إلى النجاح — ولكنها ظهرت عندنا في مصر مرتبطة بتاريخ التعليم ، فقد كان التعليم كما نعرف حتى وقت قريب جسداً وسيلة للحصول على الوظائف . وكانت الوظائف لا تحتاج إلى إتقان مهارات معينة فيكفي أن يكون الموظف ذا صلة معينة بأحد أصحاب النفوذ في ذلك الوقت وأن يحصل على شهادة معينة للوصول إلى أقصى درجات الوظائف الحكومية بل والحررة ذات الصلة بالحكومة ، ومن هنا استسيغ الحصول على هذه الشهادة بأي وسيلة ، وترتب على ذلك أن انفصلت عملية الامتحان انفصالاً تاماً عن العملية التعليمية حتى في الزمن ، فلا بد من وجود فاصل بين انتهاء الدراسة وبداية الامتحان يستعد فيه الطلاب للإمتحان وتستعد فيه الإدارة المدرسية لإعداد الإمتحان كأنما ينبغي ألا يستعد الطلاب للإمتحان إلا في هذه الفترة وكأنما لا تستعد الإدارة المدرسية لإعداد الإمتحان إلا في هذه الفترة بالذات ، وانفصلت الهيئة المشرفة على الإمتحانات عن الهيئة المشرفة على التعليم ؛ فإدارة التعليم الثانوي تشرف على الدراسة وإدارة الإمتحانات تشرف على الإمتحانات وكل منهما مستقل عن الآخر حتى في مبناه ، وانفصال العمليتين بهذا الشكل من الناحية الزمانية والمكانية والإشراف والتوجيه جعل عملية الهجوم من الطلاب في منتهى الوضوح ، وجعل الإمتحان يبدو وكأنه الغرض الوحيد من العملية التعليمية فقام الطلاب من جانبهم بتهديب المواد بحيث لم يبق فيها سوى ما يمكن أن يأتي في الإمتحان ، وأصبحت المواد بهذا الشكل قشوراً لا تسد حاجة نفسية عند التلاميذ ولا تؤدي إلى أي نمو مهني عند المدرسين . ومهما أنفقت الوزارة من جهد ومال في شئيل وضع كتب مدرسية مقررة ومهما طالبت باستخدامها فإن استغلالها محدود ، وكتب الموجزات والملخصات لا بد أن تقضى عليها وأن تروج لأنها أكثر صلة بالنجاح في الامتحانات ، ومهما نادى أساتذة الجامعات بضرورة الرجوع إلى المصادر والمطولات فإن المختصرات أروج لأنها أكثر شمولاً للبيانات الامتحانية الموجزة ، وعملية الإيجاز والإختصار أصبحت من صفات العملية التعليمية عندنا حتى اختصار الوقت فقد كنا فيما مضى نختصر فترة الدراسة عن طريق تعطيلها بأي وسيلة من الوسائل ، وفي الأعوام الأخيرة حين عني أولو الأمر بضبط فترة الدراسة جاء تعطيل آخر وهو تعطيل الاستعداد للإمتحان فترتين في العام وبذلك نقصت فترة الدراسة عندنا إلى حد غير معقول ولا مقبول ، ولا نظن أن البلاد التي أخذنا عنها نظام الفترات تضع للإمتحانات هذه النظم المعقدة التي تشل حركتها شهراً أو أكثر من شهر كل فترة ولكنها تقوم بهذا العمل كجزء من العملية التعليمية تبدأ أو تنتهي

في سهولة ويسر ، فالدراسة تتخلل الإمتحان والإمتحان يتخلل الدراسة والإمتحان أشكال مختلفة ؛ فهذا بحث يقدمه الطالب وذاك اختبار شامل . وهكذا تنوعت الإمتحانات بحيث تتم طوال الفترة الدراسية ولا تقتصر على فترة معينة يستعد لها الطلاب وتتعمل لها الأعمال ويرهق فيها المدرسون والطلاب وتضيع فيها الجهود سدى على النحو الذي نراه بيننا ويشكو منه الجميع وينظرون إليه وكأنهم لا حيلة لهم في تغييره .

هذا وقد استغنت بعض الجامعات الأمريكية عن نظم الملاحظة في الإمتحان اعتماداً على ما سمته « بنظام الشرف » ، حيث يوجد عند الطالب نفسه مناعة ضد الغش وحيث يقيم من نفسه رقيباً على نفسه . حقيقة إن التركيبة الاجتماعية قد سهلت قيام هذا النظام ونجاحه في أمريكا ولكننا نؤمن أيضاً بأن إصلاح التركيبة الاجتماعية في مصر من هذه الناحية ممكن خصوصاً بعد أن أخذنا بنظام ديوان الموظفين وبقى علينا أن نيسر إجراءاته حتى يحقق غايته من جهة وألا تطالب الوزارات المختلفة بالتحريم منه اعتماداً على درجات الطالب وترتيبه في الكلية التي تخرج منها ، إذ يجب علينا أن نسلم بأن الشهادات الدراسية هي شهادات إنهاء مرحلة لا إجازة لدخول مرحلة أخرى ، فالشهادة الإعدادية هي شهادة إنهاء مرحلة التعليم الإعدادي لا الدخول في المرحلة الثانوية ، وشهادة الدراسة الثانوية هما شهادة انتهاء من المرحلة الثانوية لا هجوم على الجامعة ، وشهادة الجامعة ليست سوى إنهاء للمرحلة الجامعية وليست هجوماً على الوظائف ولا على الدراسات العليا الجامعية وعلى كل مرحلة أن تقوم الطلاب حين يطلبون اللحاق بها على أسس تضعها هي وتراعى فيها تقديراتهم المدرسية الشاملة في المراحل السابقة ، فإذا تقدم الطالب إلى الجامعة كان للجامعة أن تسترشد ببطاقته عن نواحي قدراته النفسية والعلمية والاجتماعية ثم تكمل ذلك بإمتحان قبول في النواحي التي تعنيها بنوع خاص ، وبذلك يصدر الحكم على قدرة الطالب المستمرة من دراسة كاملة طويلة وعرضية فلا يكون الحكم كما هو اليوم منصبا على امتحان معين وبذلك يتحول التلميذ والمجتمع معا إلى قوى معاونة للمدرسة على المطالبة بتحسين أنواع التعليم حتى ينمو التلميذ في جو صالح يكتشف فيه قدراته ويستغلها إلى أقصى حد ممكن ، وأن يحصل على كفايته النفسية نتيجة قيامه بعمل يناسبه وهذا لا يمكن أن يحدث إلا إذا جعلنا الإمتحان جزءاً من العملية التعليمية وإذا شعر الفرد بأنه بعينه على أن يعرف نفسه قبل أن يكون وسيلة لتقويمه أمام المجتمع .

بقى أن نذكر أن مهمة ديوان الموظفين هي تحليل الوظائف المختلفة ووضع اختبارات مناسبة لكل منها وليست مجرد إمتحانات مسابقة في مواد معينة .

و خلاصة القول أنه إذا لم نجعل الامتحانات جزءاً من العملية التعليمية وإذا لم نجعل النجاح فيها معناه إنهاء مرحلة لا الدخول في مرحلة تالية أو الإلتحاق بوظيفة معينة فسنظل نشكو من تحويل وزارة التربية والتعليم إلى وزارة امتحانات تبدأ الحركة فيها في يناير ولا تكاد تنتهى حتى يأتى يناير القادم، وسوف تحول جهود الجامعات كذلك إلى جهود امتحانية فلا تكاد تنتهى من امتحان الفترة الدراسية الأولى حتى تأتى فترة المتخلفين ثم الثانية وهكذا . والمتتبع لإعلانات الجامعات في الصحف يستطيع أن يقرر على هذا الرأى ولا يكفى في هذا أن نقول أننا قد وفرنا بضع ألوف من الجنيهات لأننا قد انتفعنا بأما كن قائمة لعقد امتحانات فيها بدلاً من إعداد أما كن مؤقتة جديدة مع النحو الذى كان متبعاً . ولا بد من أن نفكر في الجهود الضائعة التى تكاد تستنفذ كل جهودات رجال التعليم والموجهة نحو العمل في الامتحانات ، وكذلك الانحرافات الخلقية من غش وغيره التى سيتعرض لها شبابنا في كل فترة من فترات الإمتحانات وهذا لا يمكن تجنبه إلا إذا مزجنا بين الإمتحان والدراسة وجعلنا الإمتحان وسيلة لمعرفة الطالب لنفسه قبل أن نجعله تقويماً وحكماً على عمله .

الأسلوب العملي في تدريس التاريخ بالمدرسة الإعدادية

للأستاذ محمد واصف حمص
مفتش أول بالتعليم الابتدائي

تبدأ دراسة التاريخ في المرحلة الإعدادية منذ الفرقة الأولى حيث يكون التلميذ قد بلغ العاشرة فما فوقها وهي سن يزداد فيها نضج جسمه ونمو عقله استعداداً للدور المراهقة، كما تزداد كذلك خبراته بالعالم المحيط به ودرايته بالبيئة التي يعيش فيها ويقوى ميله للبحث والتجريب والاختبار والمغامرة .

وقد وضعت المناهج الجديدة للمرحلة الإعدادية بحيث تتلاءم مع طبيعة الأطفال وحاجاتهم إلى النمو بجميع نواحيه في هذه المرحلة الهامة .

على أن هذه المناهج مهما كانت ملائمة لا يمكن بأية حال أن تحقق الأهداف التي نبغها من ورائها إذا عولجت بالطريقة التي ألفناها في تدريس التاريخ ، وهي الطريقة التي يكون فيها التلميذ مجرد مستقبل للحقائق والمعلومات .

أما إذا أردنا أن نعمل على تحقيق أهدافنا من الدراسات التاريخية بالمدرسة الإعدادية فلنعمل على تهيئة الظروف للتلميذ كي يشبع حاجاته إلى النشاط والنمو ويعبر عن ذاته وشخصيته أثناء دراسته بحيث يكون فاعلاً لا مستقبلاً ويستعان على ذلك بالوسائل الآتية :

أولاً — الزيارات والرحلات :

وهي مدخل ناجح للدراسة القائمة على النشاط ، ويحسن أن تختار الرحلة أولاً إلى المعالم التاريخية في البيئة المحلية للمدرسة أو القرية منها ، وإذا سمحت موارد المدرسة تكون الرحلة أو الزيارة إلى المعالم البعيدة .

وينبغي على المدرس أن يدرس مكان الرحلة قبل أن يأخذ التلاميذ إليها ثم يوجههم بمذكرة مكتوبة بطريقة شائقة (قد تكون على شكل أسئلة تتطلب الإجابة)

إلى ما يريدون أن يعرفوه أو يحصلوه من حقائق ومعلومات ، كما ينبغي عليه أن يزودهم بخريطة صامته تظهر فيها معالم الطريق ومعالم منطقة الرحلة وموضع تلك المنطقة بالنسبة لمنطقة المدرسة وبالنسبة لبقية أنحاء القطر المصري . كذلك يحاول المدرس أن يعرف أعضاء الرحلة ما قد يصادفهم في رحلتهم من أشياء ويفسرها أو يصفها لهم وصفاً عاماً يستثيرهم للبحث عنها وإكمال دراستها .

وإن ما يجمعه التلاميذ من الأشياء والحقائق في أثناء الرحلة ليعتبر من الوسائل الناجحة لكسب المعلومات والخبرات واشباع الميول المختلفة التي تعتمل في نفس الناشئ . كما يعتبر مثيراً لحب الاستطلاع وطلب المزيد من المعرفة فتتخذ هذه الحقائق أساساً لبعض موضوعات المنهج أو تفسيراً وتوضيحاً للبعض الآخر أو مثيراً لمشكلة جديدة تستحق الدرس ، أو لمشروع ناجح وبهذا تصبح معلومات الناشئ حية غنية وذات قيمة كبيرة في نظره لأنه جمعها بنفسه على قدر إمكانه ولأنها تمس ما هو مهتم به وما ينبغي معرفته أو لأنها تحل له إشكالا ففكر فيه أو استعصى عليه حله .

ففي رحلة إلى منطقة حفائر المعادى مثلاً شاهد التلاميذ عن كسب آثار محلة أو قرية صغيرة لبعض سكان مصر القدماء في فجر التاريخ وهناك شاهدوا بقايا المساكن والأدوات والإنسان والحيوان والنبات والطعام والشراب في ذلك العهد السحيق ، وكان ما شاهدوه وما سمعوه حافزاً لهم على القيام بصنع نماذج كثيرة تمثل حياة الإنسان الأول في مصر .

وفي رحلة أخرى إلى متحف الحضارة شاهد التلاميذ نماذج مختلفة ومناظر مجسمة تمثل حياة الإنسان الأول ففهم هذا القيام بدراسة حياته دراسة تقوم على النشاط من تمثيل وتعبير عن النفس وعمل نماذج مختلفة .

ثانياً — دروس التربية الفنية (الرسم والأشغال)

والوسيلة الثانية التي يمكن أن يعبر بها التلاميذ عن نشاطهم الذاتي أثناء تحمسهم لدراساتهم التاريخية أو بعد رجوعهم من زيارة أحد المعالم التاريخية أو المناطق الأثرية هي أن يقوموا بعمل نماذج تمثل ما شاهدوه أو ما تخيلوه أو ما قرءوا عنه أو استمعوا لوصفه ، وتصنع تلك النماذج من الخامات المتوفرة في البيئة كالجر يد والخص والبوص واللوف والقش وفروع الشجر والليف الأبيض والأحمر والأسفنج والريش

وثمار بعض النباتات؛ هذا بالإضافة إلى الصلصال والبلاستامين والورق المقوى والخشب وعجينة ورق الجرائد والجبس . هذا وينبغي أن تعود المدرسة التلاميذ على استغلال المواد المستغنى عنها كصناديق الكرتون وصناديق الصابون أو السكر الفارغة إلى غير ذلك .

فمثلا بعد أن رجع التلاميذ من منطقة حفائر المعادى قسموا أنفسهم إلى مجموعات تعاونت على القيام بصنع النماذج الآتية :

- ١ — نماذج تبين الأشكال المختلفة لمساكن الإنسان الأول وقد رتبت في شكل محلة أو قرية صغيرة .
- ٢ — نماذج تبين أثاث مسكن الإنسان الأول وأدواته .
- ٣ — نماذج تبين أشكال المقابر .
- ٤ — نماذج لأسلحة الصيد والدفاع عن النفس .
- ٥ — نماذج لللباس والحلي وأدوات الزينة .

وكانت معظم هذه النماذج من الصلصال والبلاستامين والورق المقوى وقش الرافيا والبوص الرفيع والليف الأبيض وهى مواد تتفق مع طبيعة التلاميذ في هذه المرحلة كما تتفق مع طبيعة النماذج التى قصد بها تقليد أدوات الحضارة للإنسان الأول .

وعقب رجوع التلاميذ من رحلة إلى أهرام الجيزة وأخرى إلى سقارة وثالثة إلى دار الآثار المصرية القديمة قاموا بعمل النماذج التالية :

- ١ — نماذج من الصلصال والخشب للآلات التى كان يستعملها المصريون القدماء فى البناء .
- ٢ — نماذج لآلات الزراعة ووسائل الري لدى قدماء المصريين .
- ٣ — نماذج لآلات الصيد وأسلحة القتال .
- ٤ — نماذج للقوارب والسفن المصرية القديمة .
- ٥ — تماثيل للآلهة المصرية القديمة وتماثيل القرين والمجيبين .
- ٦ — نماذج للآلات الموسيقية .

- ٧ — نماذج للملابس وأدوات الزينة والأثاث المنزلى .
- ٨ — نماذج لمسكن النبيل ومساكن الفلاحين .
- ٩ — نماذج لأجران القمح فى أشكالها المختلفة .
- ١٠ — مجموعة تبين أهرام الجيزة وماحولها من المصاطب والمعابد الجنازية .
- ١١ — نماذج تبين طريقة بناء الهرم (قطع الأحجار — نقل الأحجار فى النيل وإلى الهضبة ثم إلى مكان البناء) .
- ١٢ — نماذج لمعابد الآلهة والمعابد الجنازية ومعابد الوادى .

وقد صنعت هذه النماذج من الخشب والورق المقوى وعجينة ورق الجرائد والصلصال والبلاستامين والليف والسلك والريش والقطن وقش الراقيا والخيزران والوان الزيت والرمل .

وبعد أن قام التلاميذ بعمل هذه النماذج كانوا يرتبونها فى معرض خصص لهذا الغرض ويضعون عليها البطاقات التى توضحها لتكون مرجعا لهم ولغيرهم .

ثالثاً — التمثيل والموسيقى :

والوسيلة الثالثة للنشاط فى الدراسة التاريخية هى التمثيل وهو نشاط أساسى للتلاميذ يساهم فى تكوين جانب هام جدا من شخصياتهم ، على أنه ينبغى أن يتدرب التلاميذ على هذا النشاط تدريجيا حتى يتحقق الغرض منه ، فيبدأ المدرس بتدريسيهم تدريبا وافيا على التعبير بالحركة والإشارة دون كلام أو قراءة فيقومون بما يسمى بالتمثيل الصامت فيحاكون الأفعال ويمثلون الأشياء ويصطنعون الإحساسات المختلفة ، فيقومون مثلا بتمثيل منظر صامت من مناظر جماعات الصيادين الأولى فيما قبل التاريخ فيظهرون على المسرح بأدواتهم وأسلحتهم حيث يتبعون آثار الحيوان ثم يسوقونه بصيادهم وحركاتهم إلى هوة أعدوها له حيث يلقى حتفه .

وإذا تمكن التلاميذ من أن يجعلوا حركاتهم وإشاراتهم طبيعية على المسرح قاموا بتمثيل مناظر تاريخية يستعملون فيها الكلمات مع الإشارات والحركات فيرقصون مثلا رقصة الصيد التى كان يقوم بها الإنسان الأول عندما يجوع فى فصل الشتاء ويعبر عن جوعه بإشارات وحركات وأصوات تتكرر كل فترة هى بعينها .

وإذا نجح التلاميذ في التعبير عن هذا قاموا بتصوير مناظر قصيرة أو حوادث فيمثلون هذه المناظر تمثيلاً جدياً مع ما يناسبها من الحديث، ويحسن أن يقوم بتمثيل هذه المناظر شخصيات قليلة بقدر الإمكان على أن يجتمعوا مع المدرس قبل القيام بالتمثيل ويتناقشوا جميعاً ليقرروا ما سوف يعملونه ، فمثلاً يصورون على المسرح كيف تمكن الإنسان الأول من كشف سر توليد النار أو صنع الفخار أو معرفة سر استخراج النحاس وغير ذلك .

وبلى هذا مرحلة تمثيل القصص والمشاهد الطويلة فيجتمع التلاميذ ويناقش بعضهم بعضاً فيما يجب أن يعمل وما يجب أن يقال على ألا يتعدى دور المعلم تنسيق القصة في النهاية واختزال أو إضافة ما يراه ثم يقوم التلاميذ بتسجيل ما تم الاتفاق عليه وحفظ ما سبق أن ألفوه تمهيداً لتمثيله . فيقوم تلاميذ الفرقة الثانية الإعدادية بتمثيل مشهد يبين طريقة بناء الهرم مثلاً أو طريقة الاحتفال بعيد الفيضان أو الاحتفال الجنائزى لدفن مومياء فرعون . وبعد هذا كله يرى المعلم أن من السهل على التلاميذ أن يقوموا بتمثيل أى رواية أو قصة تاريخية يختارونها أو يحبون تمثيلها كقصة توحيد القطرين مثلاً أو قصة سنوحى أو البحرى الغريق .

أما الموسيقى فهي تصاحب التمثيل دائماً وهى عنصر أساسى وخاصة فى تمثيل المناظر الصامتة أو الأناشيد أو مشاهد الاحتفالات والمواكب وغيرها .

رابعاً — استخدام الميل إلى الجمع :

وتكون هذه الوسيلة بتشجيع التلاميذ على استغلال هذا النشاط الفطرى فى جمع ما يصادفهم من أشياء فى أثناء زياراتهم ورحلاتهم إلى المناطق التاريخية سواء أكان ذلك بإشراف المدرسة أو بإشراف المنزل أو بدون إشراف ما .

وبما لا شك فيه أن ما يستفيد منه الناشئ من الخبرة بطرق البحث والتنقيب للحصول على الأشياء وما يستثار فى نفسه من الشوق والاهتمام والتحمس والتأمل أثناء الجمع وما تستلزمه عملية الترتيب والتبويب من موازنة ما يجمع بعضه ببعض ودراسته ثم ما يلى ذلك من محاولة عرضه على صورة ملائمة ثم صيانتها والحفاظة عليه فى متحف خاص كل هذا يساعد الناشئ على تدريب قدراته وإشباع ميوله وكسب عادات تنفعه فى مستقبل

حياته كاعتماد على النفس والثقة بهما والدقة والنظام والمثابرة والنظافة وحسن التعبير ودقته إلى غير ذلك .

ففي رحلة قام بها التلاميذ إلى الأقصر وأسوان تهيأت الفرصة لهم كي يجمعوا الكثير من أنواع الصخور من محاجر أسوان ، كما جمعوا بطريق الشراء بعض النقود اليونانية والرومانية وبعض العقود الحقيقية والزائفة وبعض الأواني المرمية وتماثيل الآلهة المصرية والتماثيل والجمارين المقلدة . كذلك جمعوا كثيرا من البطاقات المصورة (الكارت بوستال) لآثار المنطقة وبعض الكتب المبسطة عن هذه الآثار . وقد كانت هذه الرحلة خير وسيلة لتوضيح الكثير من نقاط المنهج في التاريخ ، وكانت المجموعات التي جمعت فيها أساساً لدراسات استمرت وقتاً طويلاً وذلك بعد أن صنفت ورتبت ووضعت خصائصها الهامة ووضعت في متحف خاص .

خامساً — تسجيل الحوادث الجارية وأخبار الكشوف الأثرية :

وتحقيق هذه الوسيلة من وسائل النشاط بأن يقوم التلاميذ بعمل لوحة للأخبار بالمدرسة يكتبون عليها الأخبار اليومية الهامة ويذكرون فيها أخبار المكتشفات الأثرية وترميم المعالم التاريخية وأخبار مشروعات تنشيط السياحة الخ ..

كذلك يقومون بعمل لوحة للمعلومات العامة يخصص فيها ركن للمعلومات التاريخية يعلق عليه أسبوعياً رسم لأحد المعالم التاريخية الهامة ويعلق عليه التلاميذ باختصار بلغة مبسطة على أن يقوم أحد الأساتذة بالإشراف عليهم وتنظيم العمل فيما بينهم .

سادساً — طريقة المشروعات :

وهي طريقة تعتمد على نشاط التلميذ واستغلال مواهبه وتدريب قدراته الخاصة وفي هذه الطريقة يشعر التلميذ بأن أمامه هدفاً خاصاً يعمل على تحقيقه ، أو يحس بمشكلة تتحدى تفكيره فيعمل على حلها مستغلاً قدراته ومواهبه ويقوم المدرس في هذه الطريقة بدور الموجه أو المرشد الذي يتقدم بمحاضرة في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه التلميذ فعلاً إلى المعونة ويراعى المدرس أن يكون اختيار المشروع بحيث يتلاءم مع قدرات الطفل وإمكانات المدرسة كمشروع تمثيل حياة الإنسان الأول لتلاميذ الفرقة الأولى الإعدادية ومشروع تمثيل حياة قدماء المصريين للفرقة الثانية

الإعدادية . وفي المشروع يقوم التلاميذ بالتعبير عن نشاطهم في الفصل وحجرة الأشغال وحجرة الرسم والموسيقى والمسرح ودرس اللغة العربية وغيره من دروس المواد الأخرى والتي تدور كلها حول المشروع .

سابعاً — استخدام التليز لكراسه لتعبير عن نشاطه :

ولكى تكون هذه الوسيلة معبرة عن نشاط التليز ينبغي ألا تستعمل لكتابة ملخصات الدروس أو لنقل الملخص السبوري لئلا تشجع التلاميذ على الاستظهار أو تغريهم بالإستغناء عن قراءة الكتب بل ينبغي أن تكون كراسة كل تليز سجلاً لنشاطه في الدراسات التاريخية .

ففي الكراسة مجال لأن يعبر التليز بالصور أو التخطيطات السريعة عن الحوادث التاريخية كما يتصورها أو يحكم عليها بعد دراستها : ففي السنة الأولى الإعدادية مثلاً قد يعبر التليز بالتصوير عن تطور وسائل الانتقال على الأرض أو على الماء أو قد يعبر عن تطور الملابس أو المسكن عند الإنسان وهكذا .

وفي السنة الثانية قد يعبر بالتصوير عن تطور بناء المقابر عند قدماء المصريين أو عن أسطورة أوزيريس وإيزيس أو قصة الفلاح الفصيح .

وفي السنة الثالثة قد يعبر بالرسم عن بعض المناظر التاريخية كالحفلات والأعياد الفاطمية ومجالس السمر الخ .

وفي السنة الرابعة قد يتخيل ويعبر بالرسم عن ثورة القاهرة أو معركة رشيد أو مذبحة القلعة .

وفي الكراسة يمكن للتليز أن يرسم ما يحتاجه من الخرائط المختلفة عند دراسة بعض الموضوعات التاريخية فيتدرب على رسم الخرائط ويتعود السرعة في رسمها وبذلك يكتسب مهارة تنفعه في دراسته .

وفي الكراسة قد يعبر التليز عن بعض الإحصاءات والبيانات برسوم بيانية ورموز يبتكر أشكالها بنفسه بحيث تسهل عليه عملية الموازنة والمقارنه عند أول نظرة فقد تبين هذه الرسوم نمو الجيش والأسطول في العصور المختلفة أو نمو المدارس أو توزيع الثروة العقارية .

وفي الكراسة يمكن للتلميذ أن يصف لنفسه بعض الحوادث التاريخية التي قد يحلو له التعبير عنها كوصف المصريين أثناء ثورة سنة ١٩ أو بعض مواقف الثورة العراقية.

وفي الكراسة يمكن للتلميذ أن يبتكر لنفسه رسماً يرضاه لخريطة زمنية من تصميمه هو تساعده على ربط الحوادث ومعرفة تسلسلها .

وفي الكراسة يسجل للتلميذ لنفسه المشكلات التي تعرض أثناء الدراسة أو الموضوعات التي أخذ على نفسه جمع مادتها أو مناقشتها .

وعلى العموم يمكن القول أن كراسة التلميذ هي سجل لنشاطه هو وليست سجلاً لنشاط الفصل أو صورة طبق الأصل للكراسات الأخرى لأنها مرآة لشخصيته وإحساساته وأخيلته في أثناء الدراسة التاريخية .

ثامناً — استقلال مكاتب الفصول ومكتبة المدرسة :

وهذه الوسيلة تحفز التلاميذ لبذل نشاطهم في أثناء دراساتهم التاريخية ويشترط ألا تكون الكتب التي يقرءونها سواء أكانت كتباً مدرسية أو كتباً اشترت لمكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة ألا تكون مستودعاً لتخزين الحقائق التاريخية بل ينبغي أن يكون الكتاب الذي يقرأه التلميذ مثيراً لأنواع مختلفة من النشاط فيشتمل على عدد من الصور التي تكشف عن روح العصر كما ينبغي أن يشتمل على كثير من المشكلات والمسائل التي تحفز التلميذ كي يحاول حلها بنفسه كما ينبغي أن يشتمل على إشارات لمراجع أخرى يحيل التلميذ عليها كي يعود البحث والاستقصاء .

وفي مكاتب الفصول ومكتبة المدرسة يشجع التلاميذ على أن يمارسوا أعمالها بالتدرج مبتدئين بالأعمال السهلة البسيطة إلى أن يصبحوا في النهاية مساعدين لأمين مكتبة المدرسة أو أمناء لمكاتب الفصول يقومون بإعادة الكتب لزملائهم وإرشادهم وغير ذلك .

وفي الفرقين الثالثة والرابعة الإعداديتين يكون التلاميذ أكثر قدره على القراءة والاستفادة من الكتب والمراجع ، وعلى هذا ينبغي على المدرس أن يستغل هذه القدرة بأن يحفزهم على استعمال المكتبة المدرسية ويشجعهم على الاستفادة من مكاتب

الفصول، وحينما يتدرب التلاميذ جيداً على القراءة تلقى عليهم مسئولية تحضير موضوع معين فتتاح لهم الفرصة للبحث والاطلاع والموازنة والمقارنة والتفكير ومعرفة الحقائق الضرورية ومراجعتها وتفسير الحوادث تفسيراً بعيداً عن التعصب معتمداً على الحقائق .

تاسعا — استخدام الوسائل السمعية والبصرية :

وهذه الوسائل تزيد عن عامل الشوق وتحبس التلاميذ لبذل النشاط ويمكن تلخيصها فيما يلي :

[أ] السينما والشرائح والفانوس السحري ومجموعات الصور والخرائط التاريخية على أن يسبقها أو يصاحبها أو يليها نشاط إيجابي من جانب التلاميذ .

[ب] الاذاعات والمحاضرات والمناظرات وهذه أيضا ينبغي أن يعتمد على جانب كبير من نشاط التلاميذ باعدادها أو القيام بها أو التعليق عليها .

[ح] القصص وهذه يمكن أن تستغل في بداية المرحلة الاعدادية على أن يصاحبها أو يتبعها نشاط تعبيرى (التمثيل أو الأشغال أو الرسم أو الموسيقى) من جانب التلاميذ .

على أنه ينبغي عدم الاسراف في استخدام هذه الوسائل البصرية والسمعية لئلا يفقد التلاميذ القدرة على القراءة الجيدة أو التعبير الطليق بالكتابة إذا اعتمدوا اعتماداً أساسياً في دراساتهم التاريخية على تلك الوسائل .

استخدام التقريب في تدريس الرياضة

للدكتور أحمد أبو العباس

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

لاحظت أثناء زياراتي للدارس المختلفة بمراحل التعليم ، أن التلاميذ يندفعون مباشرة إلى الحل المضبوط للمسائل والتدريبات بمجرد قراءتها . ويكون اندفاعهم - في الغالب - آلياً ، بحيث تبرز الأعداد أمام أعينهم ليحروا عليها العمليات المختلفة ، أكثر من بروز الأفكار والعلاقات . لاحظت ذلك في حل مسائل الحساب وتدريباته ، ولاحظته في حل مسائل الجبر ومسائل حساب المثلثات وحل تدريبات اللوغاريتمات . ورأيت أن اهتمام المدرسين والتلاميذ بالحل التحريري المضبوط يفوق اهتمامهم بأي شيء آخر بحيث يندفع التلاميذ أحياناً إلى الحل دون أن تكتمل في أذهانهم فكرة معينة عن طريقة الحل ، ودون أن يختصر في عقولهم أسلوب معين يقوم على تحليل عناصر المسألة وإدراك العلاقات بينها . ويعني هذا أن تدريس الرياضة يغفل هدفه له أهميته وخطورته في حياة الأفراد وهو التعود على التقريب ، والحصول على الإجابات التقديرية للمسائل ، لأن أغلب مسائل الحياة العملية يقوم على الحل الشفهي الذي يعتمد على التقريب إلى حد كبير .

وأذكر على سبيل المثال عدة أمثلة لما لاحظته أثناء زياراتي المتعددة للدارس .

١ - مثال من الحساب :

كان التلاميذ يريدون معرفة حاصل ضرب 217×29 ، وكانت إجابة أحد التلاميذ هي ٢٦٩٣ .

ووقف هذا التلميذ ليعلن أنه انتهى من حل التدريب وأنه حصل على الإجابة ، وأصر على أن يراها المدرس ، وبعد مناقشة بسيطة معه أدرك أن إجابة العملية تقرب من إجابة 200×30 أي حوالي ٦٠٠٠ ، وهنا أيقن خطأ إجابته فجلس ليراجع عمله مرة أخرى ، ولو أنه عمل ذلك من أول الأمر لأدرك بنفسه صحة إجابته أو خطأها ، وهو بذلك يعلم نفسه بنفسه .

٢ - مثال من الجبر :

حينما أعطى المدرس المسألة الآتية : عدنان متالين مجموع مربعيها ٣١٣ فما هما العدنان ؟ ، اندفع التلاميذ مباشرة إلى الحل المضبوط : ولكني طلبت منهم أن تفكروا أولاً في الحل بطريقة تقريبية لتأخذ فكرة من الإجابة التي تتوقع الحصول عليها . وبعد فترة قصيرة من المناقشة أمكن اعتبار العددين المتالين عدنان متساويان ، وأمکن اعتبار مجموع مربعيها ٣٠٠ تقريباً بدلاً من ٣١٣ ، وبذلك تكون المسألة قد تحولت إلى ما يأتي : إذا كان ضعف مربع عدد هو ٣٠٠ فما العدد ، وبعبارة أخرى إذا كان مربع عدد هو ١٥٠ فما العدد بالتقريب ؟ ويعنى هذا أن العدد يكون حوالى ١٢ ، وبذلك أصبحت عند التلاميذ فكرة تقريبية عن العددين المطلوبين .

٣ - مثال من اللوغاريتمات :

كان التدريب هو إيجاد قيمة المقدار الآتى :

$$\frac{^3(3,87) \times ^2(21,41)}{^2(2,08) \times ^3(4,105)}$$

وحينما رأيت التلاميذ يندفعون إلى الحل التحريرى ، وإلى استخدام جداول اللوغاريتمات طلبت منهم أن يفكروا فى الإجابة التقريبية للمقدار . وقد أدركت تعجب التلاميذ لذلك ، لأنهم لم يألفوا هذه الطريقة ، ولأنهم لا يدركون شيئاً عن التقريب إلا بعد حله بطريقة مضبوطة ، ومع ذلك حاولنا حل التدريب بالطريقة الآتية :

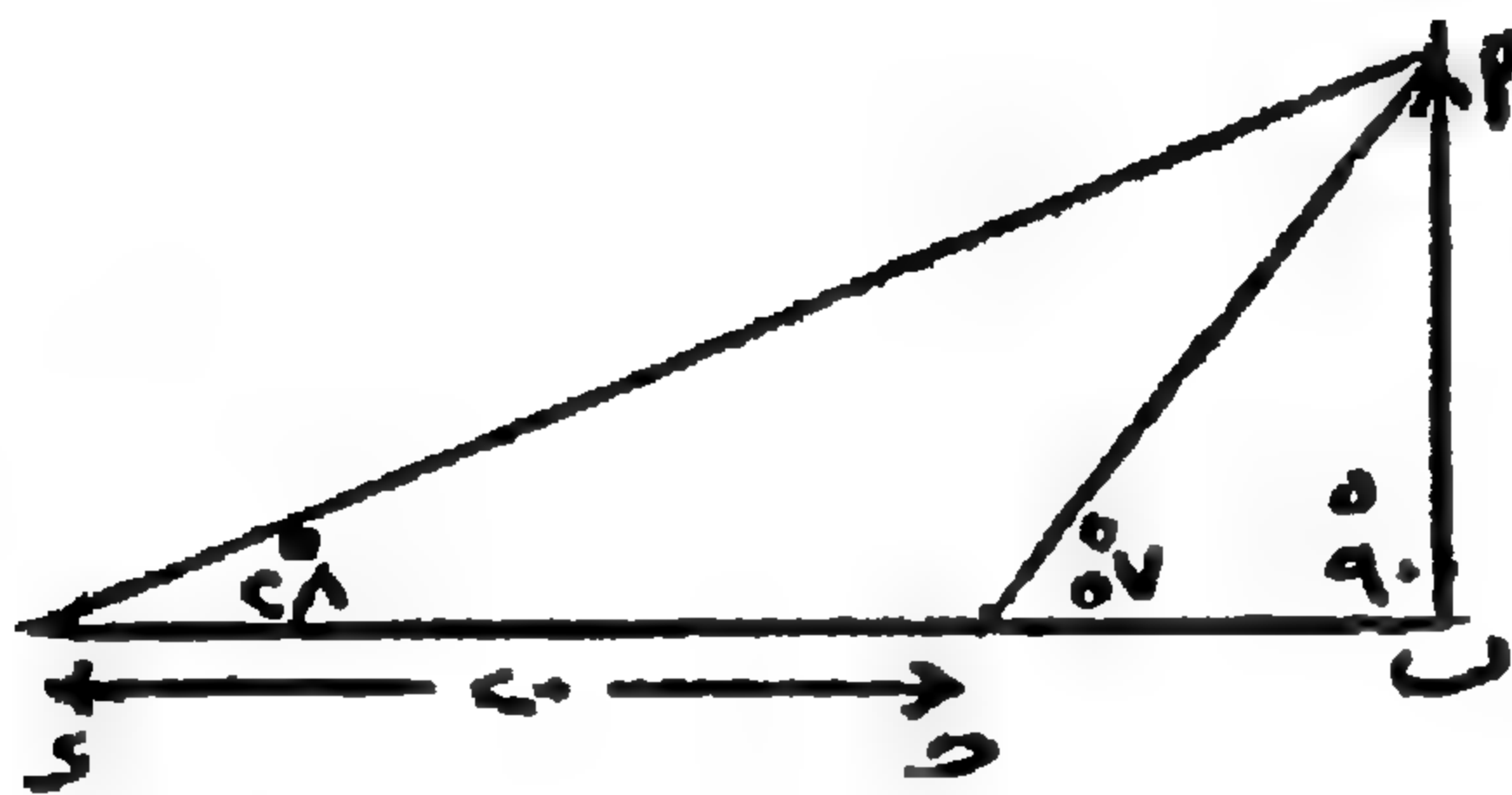
$$\text{المقدار بالتقريب يكون} = \frac{^3(4) \times ^2(20)}{^2(2) \times ^3(4)} = 100$$

أى أن نتيجة التدريب تكون حوالى ١٠٠ ، ولكن بعض التلاميذ وصلوا إلى نتائج خاطئة نظراً للصعوبات التى يقابلونها فى الكشف عن اللوغاريتمات وفى العدد البيانى وفى العدد المقابل ، وبعد مناقشة قصيرة حاول هؤلاء أن يراجعوا عملهم بأنفسهم لاكتشاف مصدر الخطأ .

٤ - مثال من حساب المثلثات :

كانت المسألة في هذه الحالة هي : رصد رجل مثذنة من نقطة على سطح الأرض ، فوجد أن زاوية ارتفاع قمتها ٢٨ درجة ، ثم سار نحو المثذنة مسافة ٢٠ متراً ورصدها مرة ثانية فوجد أن زاوية الارتفاع أصبحت ٥٧ درجة ، فما ارتفاع المثذنة ؟

وقبل أن يلجأ التلاميذ إلى الحل التحريري رأيت أن أوجههم للتفكير بالطريقة التقريرية ليأخذوا فكرة عن الإجابة المحتملة للمسألة . وأمكن استغلال معلوماتهم السابقة في ذلك بالطريقة الآتية :



المثذنة هي اب ونقطة الرصد الأولى و نقطة الرصد الثانية ح .

في $\triangle ABC$.

زاوية $ABC = 90^\circ$ درجة

زاوية $ACB = 60^\circ$ درجة تقريبا .

$$\therefore AB : BC = 1 : \sqrt{3}$$

أى

في $\triangle ABD$.

زاوية $ABD = 90^\circ$ درجة

زاوية $ADB = 30^\circ$ درجة تقريبا

$$\therefore AB : BD = 1 : \sqrt{3}$$

$$\therefore AB : BC : BD = 1 : \sqrt{3} : 1$$

$$\therefore AB : BD = 1 : 2$$

$$\therefore BD = 20 \text{ مترا}$$

$$\therefore AB = 17 \text{ مترا تقريبا}$$

وقد وصلنا فعلا إلى ما يقرب من هذا الحل باستخدام الطريقة المضبوطة، وبما هو

جدير بالذكر أني رأيت بعد مناقشة الأمثلة السابقة بالفصول المختلفة ، أن التلاميذ أقبلوا على هذه الطريقة التقريبية إقبالا مدهشا ، وطلبوا كثيرا من المسائل ليحلوها بهذه الطريقة ، التي قاوموها في أول الأمر ، واعتقدوا أنها تقوم على التخمين .

والواقع أن التقريب في غاية الأهمية . وأعني بالتقريب تحويل الأعداد والكسور من الصورة التي لا يمكن استغلالها شفهيا وبسرعة ، إلى الصورة التي تلائم المسألة وتجعل من السهل الوصول إلى حل تقريبي ، وبحيث تكون الإجابة التقريبية أقرب ما تكون للإجابة المضبوطة التي ينتظر الوصول إليها ، حتى إذا ظهر فرق كبير بين الإجابة التقريبية والإجابة المضبوطة كل هذا دافعا لمراجعة العمل مرة أخرى لاكتشاف مصدر الخطأ .

والواقع أن التقريب من الأهداف الرئيسية في تدريس الرياضه للأسباب الآتية :

١ — أن الحل التقريبي يتطلب من التلميذ إدراك جميع العناصر الموجودة في المسألة ، وإدراك العلاقات الموجودة بينها ، ليستطيع أن يرسم طريقة الحل ، وبذلك يكون الحل التقريبي وسيلة لرسم خطة الحل وطريقته ، فيضع بذلك أساس الحل التحريري المضبوط .

٢ — إن التقريب وسيلة سريعة للحصول على الإجابة ، وهو بذلك يلقي ضوءا على الإجابة التي يتوقع التلميذ أن يصل إليها من حل المسألة .

أى إن استخدام التقريب ينير طريق الحل ويعطى فكرة عن الإجابة التي ينتظر الوصول إليها من الحل المضبوط .

٣ — إن الاحساس بالإجابة والوصول إليها بسرعة له أثره في الحالة النفسية للتلميذ لأنه يشعر أنه حقق هدفا قريبا ، وحققه بسرعة فيخس بالارتياح ويشعر بالثقة في نفسه ، وبالألفة للعمل الذي يقوم به ، وبتنوق المشا كل الرياضية .

٤ — إن التلميذ يشعر بثقة كبيرة في نفسه إذا وجد اتفاقا بين الإجابة التحريرية المضبوطة وبين الإجابة التقريبية ، وأما إذا وجد اختلافا كبيرا بين الإجابتين فإنه يراجع عمله بنفسه ليكتشف مصدر الخطأ ، ويتحقق من صحة عمله ، وهو هنا يدقق في عمله ويراجعه ويعلم نفسه بنفسه .

هـ - إن التلميذ حين تراجع عمله بنفسه يعنى المدرس من عبء اكتشاف خطأ
كلم تلميذ وتوجيه الوجهة الصحيحة ، والمدرس فى هذه الحالة يوفر جهداً وطاقة
ووقتاً يستطيع أن يستغلها جميعاً فيما يعود على التلاميذ بالخير ، ويستطيع أن يكون
إشرافه أكثر أثراً وأعم فائدة للجميع .

ولهذا كان من الضروري أن يتدرب التلاميذ على التقريب وعلى استخدامه فى
الوصول إلى الإجابات التقديرية للمسائل . ومن واجب المدرس أن يعود تلاميذه
على هذا الأسلوب من التفكير منذ بداية تعلم الرياضيات ، وبعد حفظ الحقائق الأساسية
مباشرة ، وبذلك يقوم اكتشاف هذا الأسلوب على خطة مرسومة ، وعلى دراسة
منظمة لأن تحقيقه لا يتأتى بالصدفة المجردة . ومن واجب المدرس فى كل مرحلة من
مراحل التعليم أن يدرب التلاميذ على هذا الأسلوب تدريجياً مباشراً كلما أمكن ذلك ،
ولما كان تطبيقه ممكناً ، ليصبح هذا الأسلوب جزءاً من تكوين التلميذ لأن أهميته
لا تقل عن أهمية العمل التجريبي ، كما أن المهارات فى استخدامه لا تقل أثراً عن غيرها
من المهارات التى يكتسبها التلميذ من دراسة العلوم الرياضية .

أسباب التأخر الدراسي وعلاجه

الدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للبالغين
جامعة عين شمس

التأخر الدراسي مشكلة فكرتية واجتماعية إذ أنها تهتم الآباء والمدرسين والتلاميذ وكل من لهم صلة بهم ، ولذا فهي تستوجب بحث عواملها وأسبابها ووسائل علاجها ويكتفى الإشارة إلى ما ينتج عن إهمال علاج التأخر الدراسي من رسوب التلميذ وفشله في التعليم أحياناً ، وما يلابس ذلك من قلق واضطراب عائلي وخسارة وضياع في الوقت والمال والمجهود في الدروس الخصوصية وإعادة الامتحانات . الخ ، بجانب ما يصيب شخصية التلميذ من شعور بالنقص واليأس ، وقد تضيق عليه سنوات كاملة من عمره مما قد يفوت عليه بعض فرص الحياة .

ويرجع التأخر الدراسي عادة إلى تضافر مجموعة من العوامل منها ما يتصل بالتلميذ نفسه ، ومنها ما لا يكون للتلميذ ذنب فيه - ومنها ما يتصل بالمنزل والابوين ومنها ما لا يكون للابوين ذنب فيه . . كما أن منها ما يتصل بالمدرس والمدرسة ومنها ما لا يكون للمدرس أو المدرسة ذنب فيه .

أسباب ترجع إلى التلميذ :

ومن أهم الأسباب التي ترجع إلى التلميذ نفسه إهماله وتقصيره وعدم تقديره للعواقب مع أنه قد يكون على قدرة عقلية تمكنه من تحسين حالته والسير بتقدم في دراسته لو أنه بذل شيئاً من الجهد وأخذ الأمور بشيء من الجدية والاهتمام .

على أنه قد يحدث أن يكون التلميذ أقل في نضجه العقلي أو الجسمي من المستوى المناسب للدراسة التي يستلزمها . : كما في حالة الطفل الذي يدقعه أبواه إلى الالتحاق بالمدرسة قبل الأوان وقبل أن يبلغ السن المناسب ، فيستحيلون على إتمامه بالمدرسة ويحملونه ما لا طاقة له به . . وهنا يكون الذنب في الابوين أكثر مما هو ذنب التلميذ .

وقد يحدث أن يكون التلييز قد اكتمل السن الزمني المناسب ولكنه يكون بطبيعته ضعيف الذكاء لدرجة لا تسمح له بفهم الدروس التي يراد له تعلمها ، وهنا أيضاً لا ذنب للتلييز ولا للأباء في هذا الضعف في الذكاء . . فقد يخلق الله طفلاً ناقص الذكاء أو غيباً فيكون هذا الضعف طبيعياً كما يخلق الله القصار في قامتهم من الناس فيكون قصرهم أمراً طبيعياً ولا ذنب لأحد فيه .

وقد يرجع تأخر التلييز الدراسي إلى ضعف صحته أو إصابته بمرض ألقده عن المواظبة على الدراسة مدة معينة مما يفوت عليه بعض الدروس ويسبب تخلفه الدراسي . كما قد يحدث أن يكون التلييز مصاباً بعاهة من عاهات الحواس كضعف السمع أو ضعف البصر مما يفوت عليه بعض القرض ويسبب تأخره عن غيره في بعض النواحي التي تستوجب سلامة هذه الحواس . . وقد يصاب التلييز بعاهة حركية أو باضطراب في النطق كالتهمته مما يسبب له المضاعفات التي تزيد في تأخره الدراسي .

أسباب منزلية :

وهناك مجموعة أخرى من أسباب التأخر الدراسي يكون المسئول الأول فيها هو المنزل سواء كان ذلك فيما يتصل بسوء معاملة الأبوين للتلييز أو علاقته بإخوته وباقي أفراد المنزل أو نحو ذلك .

وكثيراً ما تكون المشاحنات المنزلية والخلافات العائلية سبباً في بعث جو من القلق والاضطراب بحيث يتأثر التلييز في حياته المدرسية من ذلك الجو المضطرب . وهذا يحدث في حالة التلييز الذي يذهب إلى المدرسة ويكتشف مدرسه أنه غير منقبه للدرس وأنه شارد الذهن ثم يسأله عن السبب فيقص عليه قصة معركة منزلية أو خلاف عائلي متفاقم شغل ذهن التلييز فانصرف عن الدرس .

وقد تزيد هذه الاضطرابات لدرجة تؤثر على نفسية التلييز وتقلل من الرقابة المنزلية عليه ما يفقده السلطة الضابطة والموجهة فيتأخر في سيره الدراسي ، ومن أمثلة ذلك ما يلقاه التلييز أحياناً من قسوة في معاملة زوجة أبيه أو زوج أمه ، أو تنازع الأبوين على احتضان الإبن بعد الانفصال أو الطلاق وغير ذلك من ضروب التفكك العائلي وفقدان التوازن العاطفي .

وهناك عامل هام مرتبط بالجو المنزلي وهو صلة التلميذ بأصدقائه وأقاربه وما قد يترتب على ذلك من النتائج ؛ فكثيراً ما يكون التأخر الدراسي نتيجة لصحبة السوء وتأثير الزملاء والأصدقاء الذين يتأثر بهم التلميذ وبأساليب حياتهم وبطريقتهم في قضاء أوقات فراغهم .

ويمكن اعتبار الفقر من أقوى أسباب التأخر الدراسي في مدارسنا المصرية نظراً لما يتبعه من نقص التغذية وقلة وسائل راحة التلميذ وتسهيل مذاكرته ، وما يضطر التلميذ أحياناً للقيام بخدمات غير دراسية لتعويض النقص المادي في الأسرة إلى غير ذلك مما يؤثر في نشاط التلميذ الموجه للدراسة والعمل المدرسي .

ويرتبط بالعوامل المنزلية أيضاً عدم توافر الجو الثقافي الذي يساعد التلميذ على زيادة معلوماته العامة وتقوية تحصيله المدرسي ، فالتلميذ الفقير لا يجد في منزله فرصة لقراءة الصحف أو المجلات أو الذهاب إلى السينما أو حتى سماع الراديو أحياناً ، بينما يستطيع زملاؤه من الأغنياء أن يقرأوا الكتب الأدبية وأن ينتفعوا بالجو الثقافي الذي يساهم في تكوينه الأبنوان المثقفان في أغلب الأحيان ، كما أن التلميذ الذي لا يجد فرصاً كثيرة للرحلات والزيارات الثقافية يكون قليل الخبرة وأكثر تعرضاً للتأخر الدراسي من غيره ممن تتاح لهم فرص ازدياد الثقافة العامة .

أسباب مدرسية :

وقد تكون أسباب التأخر الدراسي راجعة إلى عوامل مدرسية كعدم الانتظام في الدراسة أو سوء التدريس أو سوء التنظيم المدرسي بصفة عامة .

فالتغيب عن المدرسة وخصوصاً لفترات طويلة متقطعة أو مستديمة من شأنه أن يفوت على التلميذ كثيراً من الدروس ويعوقه عن فهم المعلومات الجديدة التي تبنى على نقط سابقة .

ويميل بعض المربين إلى أن يضعوا في المرتبة الأولى من أسباب التأخر الدراسي عدم كفاية التدريس حيث تلقى المسؤولية على المدرس وطريقته أو عدم إلمامه بالكافي بالمادة التي يقوم بتدريسها ، ولكن السبب الأكثر احتمالاً هو عدم عناية المدرس بعمله وانصرافه عنه إلى مشاغل أخرى وعدم اهتمامه بدراسة تلاميذه وتشخيص

حالات التأخر الدراسي فيكراً واعطائها العلاج المناسب ، كما أن تعيين المدرسين بكثرة وعدم قدرة بعض التلاميذ على متابعة طريقة المدرس الجديد التي قد تختلف عن طريقة سابقة قد تؤدي إلى بعض حالات التأخر الدراسي .

وكثيرا ما تؤثر الروح المدرسية العامة ، وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلميذ الدراسي ، فالمدارس التي تتيح المناسبات للتلاميذ لكي يحققوا شيئا من النجاح والتفوق الذي يزيد في ثقتهم بأنفسهم لا تبكث فيها حالات التأخر الدراسي إذ أن الشعور بالنجاح يوقد الحماس ويساعد على بذل الجهد وتحقيق المزيد من النجاح .

علاج التأخر الدراسي :

يمكن في ضوء ما سبق شرحه عن أسباب التأخر أن نوجه النظر إلى ما يجب عمله لتقليل حالاته وعلاجها وذلك بالاهتمام بالنواحي الوقائية والنواحي التشخيصية وطرق العلاج التي يجب أن ترسم خططها وتحديد مساهمتها بالتعاون بين المدرسة والمنزل .

أما النواحي الوقائية فتشمل الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة المناسبة لكل منهم بحيث لا توجه تلميذا لدراسة لا تتفق مع استعداداته ومواهبه وبحيث لا تحمل الطفل مالا طاقة له به بل نعمل على فهم قدراته وإمكانياته ونعطيه من الدراسات ما يستطيع احتماله والسير فيه يسر وسهولة .

والاهتمام بالفروق الفردية من أهم النواحي الوقائية التي يمكن للمدرسة أن تستفيد منها ، فتقسم الفرق المدرسية إلى فصول متجانسة أو تقسم المدرس لفصله إلى مجموعات متجانسة يساعده على متابعة كل مجموعة بحسب قدرتها ومستواها بحيث يضمن للجميع بذل الجهد والعمل على النجاح .

والاهتمام بصحة التلميذ بالمنزل والمدرسة أمر يساعد على الوقاية من التأخر الدراسي ولذلك تهتم الإدارات التعليمية بتوقيع الكشف الطبي الدوري على التلاميذ من آخر التأكد من سلامتهم الجسمية .

أما خطوة التشخيص فإهم ما يصح اتباعه لبداية العلاج ولهذا ينبغي أن يهتم الآباء

أو المدرسون بدراسة حالات التلاميذ وتحليل أسباب تأخرهم ومعرفة نقط ضعفهم الحقيقية .

ومن وسائل ذلك أن يعمل المدرس من آن لأخر على إعطاء الاختبارات الشخصية للتلاميذ ليتبين مواطن ضعفهم ، بل إن من المستحسن أن يعطى للتأخرون من التلاميذ اختبارات تشخيصية فردية ، يكون هدفها معرفة النقاط التفصيلية التي تعتبر أساس التأخر حتى يبنى العلاج على أساس سليم .

ومن أهم الوسائل العلاجية أن يعمل المدرس للتلاميذ بطاقات تدريبية تعالج نقاط الضعف فيهم ، ويكون لكل تلميذ بطاقة الخاصة التي تشمل التدريب اللازم على الأجزاء التي يتبين حاجته فيها إلى التدريب فتكون هذه البطاقات بمثابة اللبواء للمعلم على ما يصفه الطبيب المعالج للمريض .

ومهمة العلاج لا تقع على المدرس وحده بل إن المدرس غالباً ما يحتاج إلى تعاون المنزل خصوصاً إذا اقتضى الأمر تسكين التلميذ القيام ببعض الواجبات المنزلية التي يساعد أداؤها بانتظام على علاج التأخر الدراسي .

الدروس الخصوصية :

يلجأ الكثيرون من الآباء إلى الدروس الخصوصية على أنها الوسيلة الوحيدة في نظرهم لعلاج التأخر الدراسي . والواقع أن الدروس الخصوصية قد يساء استعمالها لدرجة أنها تصبح سبباً في التأخر ، لأن التلميذ الذي يعود الدروس الخصوصية يعود الاعتماد على الغير . . . وتقل قدرته على تحمل المسؤولية مما يجعله دائماً في انتظار من يساعده على النجاح في عمله . ولهذا فالدروس الخصوصية من أخطر الوسائل التي يجب الاحتياط الشديد في الالتجاء إليها إذ أن خطرها أبعد كثيراً من مجرد التأخر الدراسي ، وقد تؤثر في شخصية التلميذ كلها تأثيراً سيئاً يسبب له الفشل في حياته كلها في المستقبل .

ولهذا يجب ألا يلجأ الآباء أو المدرسون للدروس الخصوصية إلا في الحالات التي تحتاج فعلاً لذلك كعلاج ضروري لحالة التلميذ الذي يتغيب مدة طويلة فتقوته

بعض الدروس ، أوحالة التليذ القوى الجسم ذو الاستعداد العقلى الجيد الذى يمكن أن يستفيد من الدروس الخصوصية .

والمدرس المؤمن برسائله الأمين فى مهنته هو الذى لا يقبل القيام باعطاء درس خصوصى إلا بعد دراسة الموقف وبحث حالة التليذ، فإذا وجد أن الغرض من الدرس مجرد إشباع رغبة الأب فى تسخير المدرس فى حين أن التليذ فى غنى عن ذلك وجب أن يمتنع عن إعطاء مثل هذا الدرس ، وإن وجد أن التليذ على درجة من ضعف الصحة أو ضعف الاستعداد بحيث يكون الدرس الخصوصى مجهدا للتليذ وجب أيضا أن يمتنع عن اعطاء مثل هذا الدرس . أما إذا وجد أن إعطاء الدرس سيحقق منفعة للتليذ من غير أضرار صحية أو عقلية فإنه يقبل إعطاء الدرس كعلاج اضطرارى لحالة خاصة .

العقوبات البدنية لاتفيد العلاج :

وأخيرا يجب أن تؤكد أن العقاب لايفيد فى علاج حالات التأخر الدراسى بل إنه قد يكون من أسباب الكثير من هذه الحالات — ولذا يتبغى عدم الالتجاء اليه إطلاقا مهما كانت الأسباب — فالوسائل العلاجية المبنية على العطف والترغيب أحسن أثرا وأقوى فعلا من العقاب والإرهاب .

مشكلات الشباب المصرى

للدكتور مختار حمزة
المدرس بمعهد التربية للعلبات
بجامعة عين شمس

نما يلفت النظر كثيراً فى هذه الأيام كثرة الحوادث التى تقرأ عنها فى الصحف كل يوم ، ونما يثير الدهشة أن معظم هذه الحوادث يرتكبها شباب مثقف : طلبة بالثانوى أو طلبة بالجامعة أو فوق ذلك .

ترى ما السبب فى كثرة انتشار هذه الحوادث ؟ سؤال يتبادر إلى أذهاننا جميعاً ولا تسهل الإجابة عليه .

الموضوع جد خطير ومتعدد النواحي ويحتاج إلى دراسات منظمة فى ميادين عدة . ولكن الشئ المؤكد أن ما نراه الآن إنما هو نتيجة بذور غرست فى الماضى الذى يرجع إلى عهد الطفولة المبكرة ونمت وترعرعت تحت ظروف مهيئة ومشجعة فالشباب المنحرف تعرض لمؤثرات معينة بعضها مؤثرات من الداخل والفعالية العظمى مؤثرات من الخارج لا دخل له فيها ، سواء كانت من المنزل أو المدرسة أو المجتمع العام الذى يعيش فيه .

ترى ما هى العوامل التى استجذت على الأسرة المصرية أو المدرسة المصرية أو على مجتمعنا المصرى فى السنوات العشر الأخيرة ؟ وهذا أيضاً سؤال لا يسهل أن نجمع كل عناصر الإجابة عليه ولكن من بين العناصر التى يمكن ذكرها ، والتي قد يبدو بعضها بعيداً عن موضوع بحثنا اليوم وإن كنت أرجع إليه جنود المشكلة ما يأتى :

[أولاً] مشكلة تزايد السكان بنسبة كبيرة مع عدم زيادة الدخل القومى زيادة ملائمة مما أدى إلى كثرة التنافس بين الأفراد ، وأصبحت الحياة أكثر تعقيداً من ذى قبل ، وأعطيت للنواحي المادية فيها أكثر مما تستحق ، وصارت المادة من أهم المعايير التى تقاس بها قيم الأفراد والعائلات ، واضطر الآباء للعمل المتواصل والتغيب عن المنزل معظم اليوم ، واضطرت الأمهات للخروج والعمل أيضاً وضعفت العلاقات بين أفراد

الأسرة الواحدة وانعدمت في بعض الأسر ، وضعفت الرقابة على الأبناء ، فتشرد منهم من تشرد ، وسار بعضهم شوطاً بعيداً في مهيل الانحراف النفسي الاجتماعي . وفي بحث للتحديث عن « انحراف الأحداث في مصر ،

نشرت سنة ١٩٥٣ في مجلة British Journal of Psychology أنه تبين أن معظم حالات الانحراف ترجع إلى بيوت مفككة وأسر متهدمة .

[ثانياً] فتحت المدارس الثانوية أبوابها على مصراعها أخذاً بمبدأ تكافؤ الفرص ونسيت أو تناست وتجاوزت الفروق الفردية التي تتخذ من إمكانيات كل طالب وخبرته فقط تدارك المسئولون الأمر وتبينوا أنه ليس كل طالب بقادر على متابعة التعليم الثانوي النظري الذي يؤدي إلى التعليم الجامعي .

وإذا لم يوجه الطالب إلى نوع التعليم الذي يلائمه ، فلانما أن يضاب بأضرار بليغة نتيجة للجهود الكثيرة التي يبذلها ولا يرى من ورائها فائدة ، أو أنه يتخذ اتجاهات عدائية ضد المجتمع الذي لم ينصفه (واذكر بهذه المناسبة أن عدداً كبيراً من حولتهم المدارس الثانوية إلى مكتب خدمة الطلبة لسوء سلوكهم من سرقة وإخلال بالنظام واعتداءات مختلفة إلى شروذ ذهني وانطواء على النفس وغير ذلك تبين أن معظم أصحاب هذه الحالات متأخرون في دراستهم بما دعا المسئولين عن المكتب إلى إجراء بحث شامل لموضوع التأخر الدراسي في المدارس الثانوية) .

[ثالثاً] يرتبط بالعامل السابق موضوع « تفسير الشهادات ، و«فئتان مرتب أعلى للشهادة الأعلى بصرف النظر عن شخصية حامل الشهادة .

فانتكس معظم التلاميذ على التحصيل ، ومن ورائهم آباؤهم يدفعونهم دفعاً لاجتياز الامتحانات والحصول على الشهادات وتعاون الجميع على اجتياز هذه الأزمات بشق الوسائل المشروعة وغير المشروعة .

فكثرت المشاكل ، واستجبت المصطلحات الخاصة بالامتحانات من « برشام ، وخلافه وما يتبع ذلك من اضطرابات نفسية واجتماعية فبعثت المدارس كثيراً عن الأهداف التي ترمى إليها ، والتي اتفقنا على تلخيصها في اليوم الأول للوقت — في حلقة البحث بالحجرة رقم ٦ — على أنها :

« تهيئة الفرص المناسبة للتعبية حيوان الطالب واستعداداته واستغلالها على أحسن

وجه ممكن بحيث تؤدي إلى تكييف الطالب تكيفاً شاملاً، يندو بين نفسه، ويندو بين ر
البيئة التي يعيش فيها .

[رابعاً] وإزاء هذا الإقبال المتزايد على التعليم الثانوي ، اضطر المسؤولون
إلى تخرج المعلمين في أسرع وقت ممكن لمواجهة هذه الحالة بالمدارس .

هكذا الإعداد السريع ونتائج معلومة للبرين جميعاً . كما أن الطالب
في المدرسة الثانوية يستطيع أن يكتشف بسهولة المدرس الناضج المتمكن من مبادئه ،
والواقف بشخصيته فيجترمه ويستمتع لنصائح ويمثل لتوجيهاته ، وأما إذا اكتشف
الطالب أن معلمه أقل من المستوى الملائم فالنتائج معروفة ، وربما تار الطالب على
نفسه أو على من حوله وأظهر منخطة بمختلف الوسائل .

[خامساً] هذه الأعداد الضخمة في المدارس تحت هذه الظروف أدت إلى ضعف
العلاقات الشخصية بين أفراد الأسرة بالمدرسة مما أدى إلى التفكك وعدم الاكتراث
وتقديم المصالح الذاتية على الصالح العام .

تلك الجوانب القائمة من الصورة التي ذكرتها حتى الآن ، لا تدعونا إلى اليأس ،
بل على العكس ، إلى العمل وقد بدأ رجال العهد الحالي في دراسة جميع هذه المشكلات
بطريقة علمية وبروح الجد والإخلاص فخذت الكفالات من أساتذة الجامعات
وغيرهم من رجال الفكر والعزيمة وأنشئت الهيئات التي تستطيع الخدمة في هذه الميادين
ومن بينها المجلس الدائم للخدمات ليدرس المشاكل من جذورها دراسة مبنية على الإحصاء
السليم ، وأنشئ أيضاً مجلس الإنتاج ونأمل نتيجة الجهود المجلسين أن يزيد دخل الفرد
وأن يتيسر له سبل العيش وأن تفتح ميادين صناعية جديدة يكون مجال التقديم فيها
لأصحاب الكفايات وليس لأصحاب الشهادات ، وكذلك أنشئ في العام الماضي المجلس
الأعلى لرعاية الشباب وضم إلى عضويته ممثلون لجميع الوزارات المعنية برعاية
الشباب كما ضم ممثلون لجميع الهيئات الاجتماعية الكبرى التي تهتم بالشباب
وتكوينه ووقايته وعلاجه وتوجيهه التوجيه الصحيح لخلق المواطن الصالح الذي
يستطيع أن يعتمد عليه الدولة في حاضرها ومستقبلها . وتعاون الجميع في هذا المجلس
على تنسيق الخدمات والجهود التي تبذل لصالح الشباب . واتخذ المجلس عدة قرارات
وعلى رأسها أن يؤخذ في الاعتبار عند تقويم الأفراد سواء كانوا طلبة أو موظفين

لا الشهادات التي يحملونها فحسب بل أنواع التبعات والمسؤوليات التي يستطيعون تحملها ونواحي نشاطهم الرياضي والاجتماعي . وعمل المجلس على تهيئة الفرص المناسبة لذلك للجميع وعلى خلق الحوافز التي تدفع الشباب للنواحي الإنشائية البنائية . وفي ذلك ضمان للابتعاد عن المشكلات .

ولا أظنني في حاجة لأن أتحدث عن النهضة التي فلتسها الآن في وزارة التربية والتعليم التي بدأت نشاطها بأن قررت أنها ليست وزارة للمعارف فقط وإنما للتربية وللربية قبل التعليم ولم تكتف بتغيير الاسم بل عملت على تحقيقه ، فنشطت اللجان لإعادة النظر في المناهج والكتب والمكتبات وتخرج المعلمين وقبول الطلبة وتوجيههم التوجيه السليم . كل ذلك على أسس علمية فأنشأت أقساما للبحوث في مختلف المراقبات وأنشأت إدارة جديدة للتدريب وإيقاف المسؤولين بالمدارس على كل حديث في الميدان مما يعود في النهاية بالنفع على الطالب .

لنا إذن أن نظمنا ، وأن نحدد الجزء من المشكلة الذي سنعمل في حدوده كربين ومسؤولين عن مرحلة التعليم الثانوي ، أي أننا سنقصر البحث على شباب المدارس الثانوية .

فنعود الآن لنسأل عن مشاكهم بشيء من التفصيل إن لهم مشا كل داخل المدرسة وخارجها وقد تكون المشا كل اقتصادية أو اجتماعية أو صحية أو تعليمية أو سيكولوجية أو خليطا متنوعا ، وكلنا نعلم أن هناك ارتباطا كبيرا بين هذه المشكلات وقد تؤدي واحدة منها إلى سلسلة طويلة من الأنواع الأخرى .

ومن أمثلة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية : الطالب الفقير الذي لا يستطيع مجازاة زملائه في الملابس والمأكل وباقي المظاهر ولا يستطيع شراء الكتب والأدوات المدرسية ، ولا يستطيع الاشتراك في الرحلات أو الحفلات أو غير ذلك . وهنا يستطيع المشرف الاجتماعي بالمدرسة أن يسهم في حل المشكلة بطريقة تحفظ للطالب كرامته . وهناك الطالب القادر ولكن والده يحرمه تلبية لرغبة زوجة الأب أو لأنه يفضل الاتفاق على الأطفال الصغار أو غير ذلك من الأسباب التي لا حصر لها ، وهنا لا يسهل حل المشكلة كما في حالة الطالب السابق ولكن يمكن للمدرسة بالروح الطيبة أن تتعاون مع ولي الأمر في كثير من الحالات .

ومن أمثلة المشكلات الصحية : الطالب الذى لا تمكنه صحته العامة من تحمل المجهود الذى تتطلبه المدرسة الثانوية ، أو الطالب الذى يشكو عجزاً أو ضعفاً فى أى حاسة من حواسه كضعف البصر أو غير ذلك .

ومن أمثلة المشكلات التعليمية : الطالب الذى يجد صعوبة فى متابعة الدراسة بالقسم العلى لأن ميوله أدبية أو العكس ، والطالب الذى لا ينجس فى بعض المواد الدراسية أو الهوايات المدرسية ما يشبع ميوله ورغباته .

والمشكلات السيكولوجية وكثيراً ما تكون مرتبطة بالمشاكل التعليمية كالمشاكل التى ذكرناها آنفاً ، وقد تودى إلى القلق أو الشرود الذهني أو الانطواء أو الخوف أو غير ذلك . وجميعها تحتاج إلى دراسات فردية لمعرفة الدوافع فى كل حالة على حدة وتشخيصها بدقة قبل البدء فى العلاج .

ووسائل العلاج وطرقه تختلف من طالب إلى آخر حتى ولو اتحدت مظاهر المشكلة فشلاً :

- (أ) طالب يسئ إلى النظام لى يظهر بين زملائه .
وهنا ينبغى إعطاؤه الفرصة للظهور بالطريقة الملائمة التى يرتضيها المجتمع المدرسى .
- (ب) وطالب آخر يسئ إلى النظام لى ينتقم من مدرس معين وهنا ينبغى العمل على تحسين العلاقة بينه وبين المدرس .
- (ج) وطالب ثالث يسئ إلى النظام لأنه لا يستطيع تتبع الدروس فى مادة معينة وهنا ينبغى تشخيص الجزء من المادة الذى تسبب عنه الضعف وعلاجه فتعود الأمور إلى مجراها الطبيعى .
- (د) وطالب رابع يسئ إلى النظام لأسباب لا ترتبط بالمدرسة إطلاقاً وإنما لأن والده يعامله فى المنزل بشيء من القسوة أو الشدة المتناهية .
وهنا ينبغى التعاون مع المنزل والاتفاق على أسلوب المعاملة الصحيحة . وهكذا ..
- واضح إذن أنه من واجب المدرسة أن تفهم الطالب فهماً جيداً على أنه كائن اجتماعى وليد التفاعل بينه وبين بيئته المنزلية والمدرسية . وأن كل طالب يعتبر فريداً

من نوعه له ظروفه الخاصة وله دوافعه وانفعالاته الخاصة ، وعلى المدرس أن يساعد على خلق الجو للمدرسي بالملائم الخالي من التخويف والقلق ، والذي يستطيع أن يستغل الطالب فيه كل مواهبه أحسن استغلال ممكن مع تفادي المنافسة المضنية والمثالية التعسفية .

وعلى المدرس أيضا أن يدرس نفسه جيدا ، ويتفهم دوافعه ومشكلاته الخاصة ، ولا يجعلها تنعكس في الفصل وتؤثر على عمله ، وعلى علاقاته بأبنائه الطلبة فيطلب منهم المعقول في ثبات وعطف وحزم ، وأن يفهم النظام على أنه القدرة على السماح للتلاميذ بأن يعملوا أشياء كثيرة دون الإخلال به ، لا القدرة على حرمانهم من عمل أشياء كثيرة خشية الإساءة إليه .

وعلى المدرسة أن تهتم بوقت فراغ الطالب ، والنادية التي يشترك فيها ، وقد جربت بعض المدارس أن تفتح أبوابها في المساء وأن تضيء ملاعبها للطلبة وأهاليهم فتجحت التجربة في معظم الجهات نجاحا كبيرا ، وإن كان ينقصها أن يستغل المدرسون هذه الفرصة للاتصال بالأهالي والتعاون معهم على بحث مشكلات أبنائهم . ومن الأساليب الطيبة التي لجأت إليها بعض المدارس تكوين جمعيات للآباء والمدرسين على نسق Parent Teacher Association المنتشرة في كثير من البلدان الخارجية والغرض منها تعاون المدرسة مع الأهالي في رسم سياسة المدرسة ووضع مشروعاتها بين حين وآخر ، وفي ذلك ضمان للتفاهم بين المدرسين وأولياء الأمور ومثل هذه التجارب حديثة في البيئة المصرية ، ولكن أمامنا بعض الشواهد التي تنبئ بأطيب النتائج فقد لجأت إحدى الجمعيات الأهلية التي يشرف على بعض الأندية الشعبية إلى اتباع مثل هذا النظام في إحدى أنديةها في حي شعبي ، فكونت إدارة النادي « مجلس الحي » من آباء الأعضاء فكان من نتائج ذلك أن زاد نشاط الجميع ، وقل عند المتعطلين في الحي ، وزاد دخل الأسر ، وأصبح الحي أكثر نظافة وأكثر بهجة وتحقق عددنا الخواصة في الحي بقدرة ملبوس بقلعة الانحرافات بشكل واضح .

فلنا إذن أن توقع أن اتصال المدرسة بالأهالي لا بد أن يعود بالنفع على الطالب والحقيقة أن المدارس في حاجة لأن تتعاون مع جميع الهيئات والمؤسسات المعنية برعاية الشباب كالأندية الرياضية والاجتماعية ، وجمعيات بيوت الشباب للرحلات والعيادات السيكولوجية ، ومراكز خدمة الطلبة وإرشادهم إلى غير ذلك .

وبما يدعوننا إلى الغبطة حقا أن المجلس الأعلى لرعاية الشباب قد مد يده إلى نظار المدارس الثانوية وعقد لهم اجتماعا في يناير الماضى واستمعنا فيه إلى آراء السادة النظار ورغباتهم ، وعملت الترتيبات فعلا لإرسال آلاف الطلبة في الشتاء الماضى إلى الأقصر وأسوان لزيارة الآثار وأعدت المعسكرات لصيف هذا العام لاستقبال آلاف الطلبة في كل مكان بالإسكندرية وبور سعيد ورأس البر ومرسى مطروح وغيرها .

كما أعتد للجلس ميزانية ضخمة للصرف منها لرعاية الشباب وقد بلغت ١٠٠٠٠٠٠ ١٢٤ جنيه للعام ٥٥ - ١٩٥٦ ، يخص منها طلبة وزارة التربية والتعليم مبلغ ١٧٠٠٠٠ ٤ جنيه .

ولم يرصد في ميزانية وزارة المعارف في الماضى لهذا البند مليم واحد لعشرات السنوات .

هذا عدا ٦٢٠٠٠ جنيه للطلبة بالحرس الوطنى و ٤٠٥٠٠٠ جنيه تقرصرفها على الأندية التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية والتي تضم أعدادا كبيرة من الطلبة .

كل هذا الاهتمام من جانب المسئولين ، لابد أن يثير حماسنا في المدارس ويجعلنا نعمل كل ما فى وسعنا لتنشيط الحركات الرياضية والاجتماعية أى لتنشيط البرامج الوقائية وهذه من شأنها أن تصد الطريق على المشكلات ، وكما يقولون درهم وقاية خير من قنطار علاج .

الأساليب التمثيلية

في تربية وعلاج ضعاف العقول

للدكتور صموئيل مفاريوس

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

تحدثنا في مقال سابق عن الاستخدام الحديث للتمثيل في العلاج النفسي . وقلنا إنه قد جرب في ميادين مختلفة ومن بينها ميدان الضعف العقلي .

وفي الإسكندرية معهد تعليمي لضعاف العقول ، يدعى « معهد درة للتربية الفكرية ، هو — فيما نعلم — المؤسسة الوحيدة لرعاية ضعاف العقول في القطر المصري في الوقت الحاضر . وقد كان لنا حظ العمل بهذا المعهد فترة محدودة من الوقت ؛ قننا فيها ببعض المحاولات لاستخدام الأساليب التمثيلية والأساليب التي تعتمد على تلقائية الأطفال عموماً في تربية وعلاج ضعاف العقول ، ولهذا المحاولات — التي وقف بعضها عند حد محدود لظروف خارجة عن إرادتنا — نقر هذا المقال ؛ مؤملين أن يكون — حتى في الناقص من المحاولات — بعض المشروعات والاقتراحات النافعة في المستقبل .

ولعله يحمل بنا أن نبدأ بالتعريف بمعهد درة ، وهو إحدى مؤسسات « مبرة الإسكندرية لرعاية الطفولة ، ويضم نحواً من الخمسين طفلاً من الأطفال الذين ينحصر معامل ذكائهم بين ٥٠ ، ٧٠ أي أنهم جميعاً من طائفة المورون (١) Morons ، Feeble-minded أو المرتبة العليا من الضعف العقلي . ولمثل هؤلاء الأطفال تنشأ عادة المؤسسات التعليمية لضعاف العقول في الخارج ، حيث يرجى لهم أن يصبحوا

(١) يسمى أغلب الكتب العربية هذه الطائفة بالمأفونين . ويسمها الدكتور عزت راجح في كتابه « أصول علم النفس ، الهوك أو الهوكي (جمع أهوك — وهو في اللغة ، السفيفه الذي به بقية من عقل)

مع الرعاية المناسبة - مواطنين صالحين متعاونين مع المجتمع ، وأن يوجهوا إلى العمل في المستقبل في الصناعات البسيطة والحرف الميكانيكية . والحق إن موضوع رعاية ضعاف العقول وأهداف هذه الرعاية ووسائلها موضوع حيوى شائق ، نرجو أن يكون لنا إليه عود في مقال قادم .

وقد اخترنا لتجربة الأساليب التمثيلية في معهد درة ، أطفال الفصل الأرقى من الفصول التعليمية بهذا المعهد ، ممن تتراوح سنهم بين العاشرة والثالثة عشر وأوحى لنا بفكرة التجربة ، تقرير لساربن^(١) تحدث فيه عن تدريب ضعاف العقول على الأساليب التلقائية وأثر هذا التدريب في استجابة الأطفال من طائفة المورون استجابة واعية للواقف الاجتماعية . ولم يشرح الكاتب في مقاله الوسائل التي اتبعها في التدريب ، ولكنه أوضح أن النتيجة التي وصل إليها ليست إلا فرضاً يحتاج إلى مزيد من التجريب للتثبت من صحته .

وقد كانت المواقف التمثيلية التي اخترناها للتجربة على مستويين - ففي المستوى الأول كان الهدف مشابهاً لما هدف إليه ساربن في تجربته ، أى استخدام التمثيل والتلقائية Spontaneity للوصول إلى استجابات واعية للواقف الاجتماعية . وحللنا هذا الغرض إلى :

(١) استخدام التمثيل في تحليل بعض مواقف الحياة اليومية وموضوعات البيئة الخارجية لإدراكها إدراكاً أوفى وأوعى .

(٢) وفي تبصير الأطفال بالأدوار التي يضطلع بها الموظفون العموميون وأصحاب المهن والحرف المختلفة في المجتمع (رجل البوليس ، رجل الإسعاف ، النجار ساعي البريد الخ ..)

(٣) وفي تنمية القوى الإدراكية الإبداعية عند الأطفال - وبالاختصار ، فقد اتجهنا بالتمثيل في هذا المستوى وجهة معرفية إدراكية . أما في المستوى الثاني ، فقد كان الهدف أكثر طموحاً - وخاصة بالنسبة لأطفال ناقصي العقل - حيث

(١) T.R. Sarbin, Spontaneity Training of the Feeble-minded, in J. L. Moreno, Ed., Group Psychotherapy ; A Symposium.

اتجهنا بالمواقف التمثيلية إلى تصوير وعلاج بعض المواقف التي تصبغها شخظات انفعالية متميزة في الحياة الخاصة لهؤلاء الأطفال ؛ أى أننا قصدنا إلى معنى قريب من المفهوم المألوف للدراما النفسية (السيكودراما) في الأحوال العادية . هذا وقد التزمنا في جميع المواقف التمثيلية — على المستويين الأول والثاني — بشرطى التلقائية والتعبير الحر غير المقيد . فلم يكن هناك كلام يملى على الأطفال ، ولم تستخدم (البروفات) من أى نوع ، ولم تنقيد بشيء ما من وسائل المسرح العادى ، وإنما استعان الأطفال بالأدوات والموضوعات المحيطة بهم في حجرة الدراسة ، واستخدموا خيالهم في خلق صفات معينة على هذه الموضوعات ؛ فهذا الركن من الفرقة هو قسم البوليس ، وهذه الصورة محطة من محطات الأوتوبليس ، وحيث توجد صيدليتهم الصغيرة اعتبر مستشفى ، وهكذا .

ونسوق فيما يلى الأمثلة لبعض المواقف التي قام الأطفال بتمثيلها على كل من المستويين الأول والثاني .

المستوى الأول :

(١) مثل الأطفال حادث تصادم وقع بين دراجة وسيارة ، فتناقشوا أولاً في قصة الحادث حيث وجهوا بعض التوجيه في هذه المناقشة . ثم وزعت عليهم الأدوار المختلفة ؛ فقام واحد بدور سائق السيارة وآخر بدور سائق الدراجة ، وقام آخرون بأدوار عابرين الطريق الذي قام بتبليغ الحادث تليفونياً للبوليس والإسعاف ، رجال الإسعاف الذين قاموا بالإسعاف الأول لسائق الدراجة المصاب ثم نقلوه في سيارتهم ، رجل البوليس الذي حقق الحادث ، الطبيب الذي تولى الكشف والعلاج ، الممرضة (التي رغب الأطفال أن تقوم مدرستهم بدورها) ، أقارب المصاب ، إلى آخر الأشخاص المختلفين الذين يمكن إدماجهم في مثل هذا الموقف . وقد أعيد تمثيل الحادث عدداً من المرات مع تغيير أشخاص الأطفال الذين يقومون بالأدوار المختلفة ، وذلك لإتاحة الفرصة لكل طفل للاضطلاع بأدوار أكبر عدد ممكن من شخصيات القصة .

وقد لوحظ أن إتقان التمثيل واستيعاب الأطفال للمواقف المختلفة وكذلك نوع الأفكار التي عبروا عنها ، كانت تتقدم تقدماً مطرداً بتكرار التمثيل . كما لوحظ أن بعض الأطفال كانوا أكثر إجابة من غيرهم على وجه العموم ، وكان هؤلاء الأعلى

في التحصيل الدراسي في فصلهم وفي نسبة الذكاء . كذلك كان بعض الأطفال يمثلون بعض المواقف خيراً من تمثيلهم لمواقف أخرى . ولكن الأطفال عموماً كانوا مشوقين إلى تأدية أدوارهم وقد اندمجوا في هذه الأدوار اندماجاً تاماً أو شبه تام .

وتمثيل هذا الحادث أتاح وسيلة تعليمية لكسب كثير من الخبرات عن المجتمع، بطريقة لا تأتي في التعليم بالوسائل المألوفة ، وخاصة مع ضعف العقول ، من بين هذه الخبرات ، استخدام التليفون ، أسباب المصادمات وطرق توقيها ، واجب الشخص الذي يصادف حادثاً في الطريق العام ، عمل رجل البوليس ورجل الإسعاف والمرضة وغيرهم .. ومع أن التمثيل في هذه الحالة لم يهدف أصلاً إلى تأثيرات نفسية إلا أننا شعرنا أن انفعال الأطفال لموقف الحادث وتمثيل أدوار رجال الإسعاف وأقارب المصاب وغيرهم ، قد هيا لهم التبصر بأحاسيس ووجدانات الأشخاص المختلفين في القصة إلى جانب إدراكهم للأعمال والوظائف المختلفة هؤلاء الأشخاص . ولعل في اختيار الأطفال مدرستهم للقيام بدور الممرضة ، رمزاً إلى نظرهم للمدرسة كبديلة الأم Mother-substitute في حياتهم .

(٢) اقتبسنا لهذا الموقف الثاني إحدى الألعاب الملعبية Out-door game المعروفة التي يقبل عليها الأطفال في الخارج وتسمى What's your trade ؟ أي ما حرفةك ؟ أو فيم تتجر ؟ ينقسم الأطفال في هذه اللعبة إلى فريقين متباريين في ساحة اللعب ، ويتفق أعضاء أحد الفريقين فيما بينهم على تمثيل حرفة من الحرف ولتكن « النجارة » ، ويوزعون الحركات المستخدمة في النجارة عليهم ، فيمثل أحدهم حركة المنشار وآخر حركة نزع مسامير وثالث حركة الأزميل وهكذا (دون استخدام الأدوات نفسها بالطبع) . ثم يقوم أفراد الفريق الآخر بمحاولة اكتشاف مرمى الحركات التي يقوم بها أفراد فريق التمثيل ، وربط هذه الحركات لاستنتاج الحرفة التي تتألف منها معاً ، فإذا ما أدلى أحد أفراد فريق الاستنتاج بالإجابة الصحيحة ، سارع أفراد فريق التمثيل في الجري إلى خط معين ، وجرى الآخرون خلفهم محاولين اقتناص أكبر عدد من الأسرى قبل هذا الخط ، ويتبادل الفريقان بعد ذلك التمثيل والاستنتاج وكذلك الهرب من الفريق الآخر واللاحاق به .

وقد افتن الأطفال أيما افتنان في نوع الحرف والوظائف الاجتماعية التي مثلوها وكذلك في تمثيلها بحركات حاذقة يصعب استنتاج مرماها لأول وهلة . وكان في كل

من التمثيل والاستنتاج مجالا واسعا لاستخدام القوى الإبداعية الابتكارية ، استغله الأطفال أحسن استغلال ، حتى أن المراقب لهم يكاد يشك في أنهم من ضعاف العقول وإن لم يداخله الشك في القيمة التربوية التدريبية لاستخدام التمثيل على هذه الصورة وأما المتعة التي أجسمها الأطفال خلال ذلك ، فليس أدل عليها من إلحاحهم في الأيام التالية على تكرار هذه (اللعبة) المحببة .

هذان مثلان لاستغلال التلقائية والمواقف التمثيلية الحرة في إتاحة الفرصة لنمو إدراك متعدد الأبعاد ، وفي معاونة الأطفال على تحليل مواقف الحياة اليومية وموضوعات البيئة ، وعلى التبصر بأدوار وأحاسيس الشخصيات الاجتماعية المختلفة ونشعر أن التمثيل قد نجح في إحداث هذه الآثار مع ضعاف العقول بما لم تنجح به طريقة تعليمية أخرى ، ، ولئن كان ضعاف العقول أحوج من غيرهم إلى استخدام الوسائل الحسية والتعليم الذي يعتمد على النشاط والمشاهدة ، كما أنهم أقل من غيرهم مقدرة على الاستفادة من الوسائل اللفظية والطرق العقلية المجردة ، فإننا نشعر أن المواقف الشبيهة بما شرحنا يمكن أن تحتل مكانا هاما في نمو الإدراك والاجتماعي لجميع الأطفال على السواء .

المستوى الثاني :

(١) لوحظ أن عددا كبيرا من أطفال مجموعتنا ينتمى إلى أسر مفككة أو إلى آباء أهملوا الطفل إهمالا تاما ، كما أن المعروف أن آباء ضعاف العقول — وكثيراً من هؤلاء الآباء من محدودى الذكاء — يسيئون معاملة أطيافهم عادة ، فبعضهم يبالغ في العطف على طفله ويشوب القلق والجزع جميع سلوكه نحوه ، وأغلبهم يبالغ في إهانة الطفل وتحقيره ويسلك سلوكا مفصحا عن الرغبة في التخلص منه . والملاحظات السابقة تشير إلى مراکز الهجوم التي رأينا أن يتجه إليها التمثيل على المستوى الثاني مع هؤلاء الأطفال ، ونعني بها المواقف المشحونة انفعاليا ، المرتبطة بالأسرة وعلاقات أفرادها والمعاملة التي تلقاها الأطفال فيها .

وإذا أدخلنا في الاعتبار صعوبة استخلاص ظروف الأطفال المحدودى الذكاء بطريق التحادث معهم ، والرأى السائد عن استحالة إجراء التحليل النفسى مع

مع ضعف العقول (١) فإن الدراما النفسية تصبح ذات شأن خاص في حالتهم، وأهمية قد تزيد عن أهميتها في ميادين أخرى .

ونستطيع القول بأن الدراما النفسية بالصورة التي استخدمناها أتاحت فرصة فريدة انتفع منها كل من الأطفال والمعالج، فمن وجهة نظر المعالج، كانت الألفاظ التي عبر بها الأطفال عن مكنونات ذواتهم في المواقف التمثيلية ذات دلالة لا تقيم في التشخيص، ومن الناحية الأخرى، نشعر أن الأطفال قد أفادوا من التفريج عن إحساساتهم ومشاعرهم المرتبطة بالمواقف الأسرية التي مثلوها، كما ساعد استخدامنا لطريقة « الأدوار الضدية »، Opposites في السيكودراما على استبصار الأطفال بمشاعر وإحساسات الأطراف الأخرى في علاقاتهم الأسرية .

والمثل الآتي يوضح لما نقول — أختير طفلان وعهد إلى أحدهما تمثيل دور (الآب) وإلى الآخر دور (الابن) وطرح أمامهما هذا الموقف للتمثيل « ابن غاضب من أبيه — لماذا؟ » وترك الطفلان للتعبير الحر دون أية مساعدة . فلما انتهى هذا الفصل، طلب من مثل الآب أن يمثل الابن وبالعكس، وطرح أمامهما الموقف المضاد « أب غاضب من ابنه — لماذا؟ » وبتجربة هذين الموقفين مع عدد كبير من الأطفال، حصلنا على استجابات اختلفت باختلاف الأطفال أنفسهم: فكان لها دلالتها عن ظروفهم ومشكلاتهم . ومن المواقف التي جربت أيضاً — هذا الموقف « زوج غاضب من زوجته — لماذا؟ » والموقف المضاد « زوجة غاضبة من زوجها — لماذا؟ » ومواقف أخرى مشابهة تضمن — صنوف شتى من العلاقات والانفعالات .

وقد شارك الأطفال بحماس في التمثيل . وكان الذي وقر في أذهانهم أنهم يؤدون درساً من دروس التمثيل فبالغ بعضهم في استخدام خياله، ولم تخل عباراته مع ذلك من مغزى مرتبط بمواقف حياته الخاصة، ولقد كانت السيكودراما بذلك وسيلة

(١) يخالف الدكتور ملنر Milner القائلين باستحالة التحليل النفسي في حالة ضعف العقول . ويقترح طريقة معدلة للتحليل يقول إنها نجحت مع البالغين من المورون . ويمكن الاطلاع على تفصيل طريقته في :

إسقاطية Projective من الطراز الأول وأهميتها بهذه الصفة كبيرة في تشخيص الصعوبات الانفعالية للأطفال ، وخصوصاً إذا أضيفت المعلومات المستنتجة منها إلى ما يمكن استنتاجه من رسوم الأطفال التلقائية ومن لعبهم التلقائي في أوقات فراغهم حيث يسقط الأطفال هنا أيضاً انفعالاتهم ومشاعرهم ونأسف أن الأمد لم يطل بنا في الاسكندرية لجمع هذه المعلومات المختلفة ومقارنتها لوضع هذه الطريقة من طرق التشخيص والعلاج في موضعها الصحيح .

(٢) كلنا يذكر كيف كانت مشاهدة القراقيز (الأراجوز) من متع الطفولة المحببة المثيرة ، وكيف كانت هذه المشاهدة تلهب مشاعرنا في الطفولة وتشبع غرامنا متأصلاً بدنياً الخيال والتساوير . ولو أن أحداً قال لنا ونحن صغار إننا نستطيع أن نحتل مكان الشخص الذي يدير (الأراجوز) فنجعل شخصيات (البربري) و (الأراجوز) و (بخيتة) و (الشاويش) تتحرك وفق ما نريد لها وتأتي من الأفعال والأقوال ما نشاء أن نخلق .. لو أن شخصاً قال لنا هذا في الطفولة ، لكان لنا في هذا الحلم البعيد سعادة كبرى ، ولارتقت به روحنا المعنوية وفكرتنا عن ذاتنا أيما ارتقاء . وقد صور الفيلم السينمائي لنانا (الحب الزائف) تصويراً رائعاً ، مدى تأثير الأطفال بشخصيات القراقيز ، وميل الأطفال إلى معاملة القراقيز على أنها مخلوقات حية تربطهم بها علاقات حقيقية . ويذكر الذين شاهدوا هذا الفيلم كيف اندمجت الفتاة لنانا اندماجاً تاماً مع القراقيز عندما كانت تمحدث هذه المخلوقات ، وكيف اتخذت منهم أصدقاء أفضت إليهم بالأمها ووجدت في صحبتهم تسرية عن همومها ومشكلاتها .

وقد جربنا مع أطفال معهد درة لا أن يحادثوا القراقيز فحسب بل أن يقوموا بدور الشخصيات الخالقة للقراقيز ، فطلبنا إليهم أن يديروا القراقيز لتمثيل قصص من بين القصص المتداولة للأطفال ، دون أن نحدد لهم ما يستخدمون من عبارات تيجيء على ألسنة أشخاص القصة . ولقد فعل الأطفال ذلك وأصابوا منه متعة كبرى ، وأقنوا فيما وضعوا من الفاظ في أفواه القراقيز ، وأسقطوا في أثناء ذلك انفعالاتهم الخاصة وما يعتمل في نفوسهم من إحساسات ووجدانات .

على أن هذه التجربة الناقصة قد وقفت عند هذا الحد . فيما يتعلق بكاتب هذه السطور على الأقل ، حين انتهت مدة النذب إلى الاسكندرية . وهذا لا يمنع من إيراد

بعض الاقتراحات التي كنا نحب أن ننفذها في الدور الثاني من التجربة ؛ وتتلخص في اختيار مواقف من الحياة الخاصة للأطفال الذين يشتركون في تحريك القراقيز ، وتشجيعهم على التعبير التلقائي عن انفعالاتهم التي تدور حول هذه المواقف مخفين - أثناء هذا الإفصاح الحر عن ذواتهم - وراء القناع المريح للقراقوز . . . ونعتقد أن هذا الاستخدام للقراقوز يمكن أن نجعل منه وسيلة سيكودرامية إسقاطية من الطراز الأول ، تتيح للأطفال إفراغ شحناتهم الانفعالية المركزة حول مواقف حياتهم الخاصة . ويتقضى هذا بطبيعة الحال أن يستخدم القراقوز استخداما يختلف من طفل إلى طفل ، ومن مجموعة من الأطفال إلى مجموعة أخرى .

وقد استخدم الدكتور روبرت كوهين^(١) القراقيز بطريقة أخرى ، لا تروى مانعا من إيرادها ، مع الجنود المسرحيين بسبب المرض النفسي في الحرب الأخيرة . فكان يعرض عليهم - للمشاهدة - شخصيات متحركة مصنوعة من الورق المقوى . ويقول إنه تمكن باستعمال هذه الشخصيات الرمزية من تجسيم عدد من الانفعالات والأفكار المجردة أمام هؤلاء المرضى . . . انفعالات مثل الخوف والغضب والحزن ، ومعان رمزية كالآنا الأعلى Super- ego والهي Id .

وكما يمكن استعمال القراقيز كوسيلة نفسية علاجية ، فإنه يمكن استغلالها أيضا - بطريقة أقل صعوبة - كوسيلة تعليمية وفي التعريف بالأدوار المختلفة للشخصيات الاجتماعية . (أي على المستوى الأول الذي تحدثنا عنه) وجدير بالذكر أن هذه الوسيلة تطبق بصورة أو أخرى في كثير من مدارس رياض الأطفال بالخارج . وقد شاهد الكاتب صورة منها في روضة أطفال الليسيه فرنسيه بالاسكندرية ، فكانت المدرسة - محتفية وراء شخصية أحد القراقيز - توجه بعض الأسئلة في المادة العلمية إلى تلميذاتها ، وكانت التلميذات يدفعن بهذه الطريقة المشوقة والمليئة لخيالهم إلى محاولة التفاهم مع القراقوز والبحث عن إجابة أسئلته . واستخدمت هذه الوسيلة لتدريب التلميذات على المحادثة والمسائل الحسابية الشفوية وغيرها ، وهو استخدام محدود ولكنه مفيد لهذا الوسط المبكر . ولسنا نشك في أنه يمكن إجراء كثير من التجارب المبكرة على القراقيز لاكتشاف إمكانياتها كوسط تعليمي وكوسط تشخيصي علاجي .

وبعد ، فإننا نأمل أن يكون فيما أوردناه من مقترحات وأمثلة للتجارب ما يمكن تطبيقه لا مع ضعاف العقول وحدهم بل مع غيرهم من الأطفال كذلك .

(١) S.R. Cohen, Visual Aids in Group Psychotherapy, in J.L. Moreno, Ed., Group Psychotherapy ; A Symposium.

أثر الشرق في الغرب ، وأثر الغرب في الشرق *

من زاوية التربية لإيجاد تفاهم عالمي

للدكتور سلامة حماد

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للعلمين

اعلم أن التفكير في هذا الموضوع قد ينصرف إلى أكثر من وجه من وجوه الكلام واعلم أن لكل وجه من تلك الأوجه وجهته بل قيمته من حيث وجهة النظر التي يبدأ منها المفكر والغاية التي يبتغى الوصول إليها . فقد يكون صحيحا وسديدا أن تنظر إلى عملية التأثير والتأثر هذه بين الشرق والغرب مهما كان تعريفنا لمدلول الشرق والغرب باعتبارها من قبيل التوارث الثقافي وبحسبانها حلقات في سلسلة التطور المستمر للحضارات الإنسانية من قبيل ما أشار إليه توينبي وهو يحاول فلسفة التاريخ وإثباتا للنظرية القائلة بأن الحضارة الإنسانية تيار متصل وإن كل حضارة تزدهر على انقراض حضارة أخرى فنأخذ منها ونضيف إليها وإنها بعد ذلك تشيخ وتهرم فتسلم مكانها وتراثها لحضارة أخرى وهكذا . ولو أخذنا بهذه النظرية لاحتجنا بمجلا ضخما حافلا ، لأن العلاقة بين الشرق والغرب لم تنقطع في أي عصر من العصور مهما اختلفت هذه العلاقة ضعفا أو قوة ، ومهما تنوعت أشكالها من مصادقة إلى مخاصمة ، إلى أخذ غالب من مغلوب ، أو خضوع مغلوب لأثر غالب . ومعنى هذا بيان دقيق لكل البضائع الحضارية التي انتقلت تارة من الشرق إلى الغرب وتارة من الغرب إلى الشرق في سلسلة متصلة عبر القرون . ومع تسليمنا بوجهة هذا المذهب من حيث إبراز فكرة متكاملة عن الحياة الإنسانية إلا أننا نرى أنه لا ينبغي بغرضنا اليوم ، لأنه يقوم على فكرة الحياة الإنسانية الموحدة ونحن نعالج خلافا نشب ولا يزال ناشبا واصطراع يجبرنا على أن نجد طريقا للخلاص منه عن طريق التفاهم العالمي .

* بحث ألقى في حلقة الدراسات التربوية من أجل التفاهم العالمي التي عقدت في بيروت

كما قد يكون صواباً أن ينظر إلى هذه العلاقات بين الشرق والغرب لحساب ما تخلف عنها من آثار ضارة أو نافعة من وجهة نظر الأمة الواحدة لتكوين فكرة عن ماضي علاقاتها وسعيها وراء تجميع الشعور وتعبئة الأفكار لتتخذ موقفاً معينه من أمة أخرى أو مجموعة من الأمم مقام على التجارب السابقة أو استعداداً لمواجهة مواقف مماثلة كما سبق أو اعتزازاً بفضل ومن بصنيع . وهذه اتجاهات ملاحظة في حياة الأمم عندما تتذكر علاقاتها بالأمم الأخرى وانتقال الأثر فيما بينها وهي اتجاهات سليمة طالما كانت الحاجة قوية إلى إثارة الحماسة والتشجيع أو التحذير ولكنها جد خطيرة إن هي أسلت الآخذين بها إلى القنوع والاستسلام للحكم التاريخي بدل السعي إلى محاولة جديدة قد تؤدي إلى نتائج غير تلك التي اختارها الماضي إيماناً بأن التاريخ يعيد نفسه ، وأن ما حدث بالأمس سيحدث غداً أن تهيأت له نفس الظروف والملابسات ثم لأن هذا الاتجاه قد يفضي إلى الغرور والاعتداد بالنفس وهما من أكبر العوائق في سبيل فهم الأمة لنفسها من جهة وفهمها لغيرها من جهة أخرى — وكذلك قد ينتج عن هذا الاتجاه الميل إلى إلقاء التبعة فيما يصيب الأمة من فشل على غيرها من الأمم والتهرب بذلك من مواجهة المواقف الحاضرة بتفكير وحزم ومضاء عزيمة .

ولعل هذه الظاهرة بارزة كل البروز في حياة أمنا الشرقية العربية فالاعتزاز بالماضي المجيد ، والتحدث بما كان لنا على أوربا من أفضال على رغم ما فيه من اعتزاز بهذه القومية العربية وإعجاب بماضيها التاريخي ، غالباً ما يتحول إلى مخدر قوي يقعدنا عن أن نبني لأنفسنا حاضراً جديراً بماضيها — كما أن التحدث عن الآحن والمآسى التي أصابتنا على يد الغرب رغم ما فيه من إثارة الانتباه والحذر، قد يسلم إلى القنوع بالبكاء والعويل وإنزال اللعنة على رؤوس العادين دون العمل على الخلاص من تلك المساوىء بالعمل الصادق والمثابرة والجهاد .

والوجه الثالث الذي قد ينصرف إليه التفكير في هذا الموضوع هو معالجة هذه الآثار المتبادلة لا من حيث بيانها عدداً أو لاتخاذها سبيلاً إلى تكوين أفكار جامدة تسد الطريق من وجه التفكير الحر الطليق بل بالكشف عن أنواع الاتجاهات العقلية والنفسية والاجتماعية التي تخلفت عنها وإرجاع هذه الآثار إلى أسبابها الأولى لفهم فهمها صحيحاً في ضوء الظروف التي اكتتفت وقوعها والعمل على التخلص من كل ضار من هذه الاتجاهات وكل معوق للنمو العقلي والنفسى والاجتماعى، ذلك النمو الذى هو

الأساس الصحيح للتفاهم داخل الأمة الواحدة وبين أمة وأمم . ومعنى هذا لو استعرنا بعض مصطلحات علم النفس تعريض أنفسنا لعملية تحليل نفسي لنخلص من سائر العلل والمركبات وأنواع المخاوف المختلفة والتحرك نحو الصحة في كل ناحية من تلك النواحي الثلاثة على أن يكون هذا العمل غير قاصر على الشرق وحده فالعالم كله يعاني هذه العلة .

ولو ناقشنا هذه الأوجه في ضوء الموضوع الذي نحن بصدده في هذا المؤتمر وهو التربية من أجل تفاهم عالمي ، لوجدنا أن الوجه الثالث هو أجدرها بالاتباع وأحقها بالأخذ بغير غرض من قيمة الوجهين السابقين بل باستخدامهما كل المادة الخام التي يمكن تشكيها وتصويرها في ضوء هذا الغرض الجديد لأن التفاهم العالمي على النحو الذي نريد أمر جديد في تاريخ العالم ناتج عن الخوف من الاستمرار في سياسة الفصل في القضايا العالمية والاختلاف بين الأمم عن طريق العنف وهو الأسلوب الذي عرفه العالم حتى اليوم . والذي لا زال يخشى أن يكون هو الأسلوب المتبع اليوم وغدا مادام في العالم أمثلة قائمة للعدوان والاعتصاب والتسلط على النحو الذي نشاهده من طغيان القوى على الضعيف ، وتغليب الأثرة والجشع على القيم الإنسانية الفاضلة من عدالة وتسامح واعتراف بالخطأ واستعداد للتراجع وإصلاح الخطأ . إن نسيان الماضي والتسامح عبارات جوفاء بل مؤذية مادامت لا تقوم على أمثلة عملية محسوسة وكيف أستمع إلى دعاء العفو والتسامح وأنا ضحية القسوة والجور وكيف أعمل للتفاهم والعالم ممثلا في دوله الكبرى يصم أذنيه عن الشكوى ويساند المعتمدين والغاصبين ويمكن لأولئك الذين شردوا قوما آمنين من ديارهم على نحو لم يسبق حتى في أشد عصور التاريخ همجية . إن التفاهم العالمي ليس لإقامة خلقية والقيم الخلقية لا تكتسب بالوعظ والنصح والدعاية بل بالممارسة . إنها كالعملة لا تخدم إلا إذا كانت متداولة معترفا بها ، ومن أولى بضرب الأمثال على العدل إلا من جافى العدل وعلى التفاهم إلا من أبى التفاهم وعلى المساواة إلا من اغتصب .

ولتطبيق وجهة النظر هذه على الآثار المتبادلة بين الشرق والغرب يحسن أن نقف على نقطة تاريخية تكون الصق بحياتنا الحاضرة وتكون هذه الاتصالات قد بدأت عندها تتخذ وجهة أو وجهات جديدة وتبلغ درجة من القوة وعمق التأثير ما يحس

أثره في تشكيل اتجاهاتنا الحاضرة إما بعداً أو قرباً من فكرة التفاهم العالمي .

ونحن إذا استعرضنا تاريخ الاتصال بين الشرق والغرب لوجدنا رغم أنها لم تنقطع في يوم من الأيام إلا أنها وصلت إلى حالة تجدد منذ التقى هذا الشرق الذي نعيش فيه مع الغرب على ساحات القتال في الحروب الصليبية. وأن نهاية تلك الحروب كانت بمثابة الوصول إلى تفاهم من نوع غير إرادي على قبول الحالة الراهنة وانصراف كل إلى مزاولة حياته بمعزل عن الآخر أو على الأقل دون أخذ ذي بال من الآخر. ذلك لأن تلك الحروب كشفت عن شبه التساوي بين الطرفين والتشابه في طرق التفكير ووسائل القتال ولم يكن هناك رجحان ظاهر لحضارة على أخرى يدعوا واحدة إلا أن تتأثر بالآخرى تأثراً جوهرياً .

وظل الحال على ذلك ، كل ينظر إلى الآخر ولا يرى عنده ما هو جدير بالأخذ وكل مقتنع بما عنده معز به إلا أن كانت السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر والسنوات الأولى من القرن التاسع عشر عند ما حدث لقاء دموي آخر بين الشرق والغرب في تلك المنطقة الحساسة من الشرق التي تعتبر بمثابة الباب فكان هذا اللقاء هزة عنيفة زعزعت فهم الشرق للغرب وغيرت من تقديره لقوته فلم يعد الغرب ذلك الخصم الذي يمكن مناجزته والتغلب عليه ولم يعد ذلك الغرب يحارب بنفس السلاح الذي يحارب به الشرق ولا يتبع خطأ كتلك التي يتبعها الشرق في حروبه ولم تعد النفوس والتجهيزات التي تعتمد عليها جيوشه من نوع معروف أو له مثيل في الشرق .

وكان الذهن الذي صاحب هذا الهول كما صورده الشيخ عبد الرحمن الجبرتي في تقويمه لأحداث تلك الأيام قصوراً عن إدراك حقيقة الأمر إدراكاً واضحاً فعزيت هزائم الشرق إلى أسباب خرافية غير صادرة عن إدراك أو فهم وفات القوم أن الغرب قد تطور تطوراً خطيراً في تلك القرون التي وصلت بين الحروب الصليبية وبين الغزو الفرنسي لمصر وأن أوروبا التي حاربت الشرق أمة مسيحية في الحروب الصليبية قد تفاعلت مع نفسها تفاعلاً خطيراً تفاعلت أجناساً وتفاعلت ثقافات وتفاعلت سياسات فتم الاختلاط بين أجناسها على نحو أضفى على نتاج هذا الاختلاط الصفات الحسنة لكل جنس، وتم الاختلاط والاندماج الثقافي على نحو زاد الثقافة الأوروبية خصوبة وقوة وعمقا بما انصب على الآثار اليونانية واللاتينية من فكر جرمانى .

ثم ان هذه الأمم الجرمانية أحدثت أثراً غير خاف في الديانة المسيحية وخرجت

بها من نطاق التقليد والاتباع إلى نوع من الحرية الفكرية كان من أثرها حركة الإصلاح الديني . ثم ان الحياة السياسية الأوروبية هي الأخرى تطورت نتيجة لعوامل اقتصادية ولزوال أو ضعف نظام الاقطاع نتيجة مباشرة للحروب الصليبية . وكان من أثر ذلك انقراض ميدان الاجتهاد الاقتصادي ونشوء الطبقة المتوسطة التي تعتمد على التجارة والصناعة ، وصحب ذلك ازدهار المدنية الأوروبية وساعد انتشار الأمن على تكديس رؤوس الأموال في أيدي تلك الطبقة وابتداء الرأسمالية الأوروبية التي ترمى إلى استغلال هذه الأموال خارج حدود بلادها عن طريق القيام بمشروعات ومغامرات تجارية في الشرق ، وبهذا بدأت الخطوة الأولى في حركة الاستعمار تجارية واستدانة واستقضاء حقوق مبالغ فيها ومستغل فيها سذاجة المتعاملين ثم قوى عسكرية ترسل لتأمين هؤلاء التجار ققيم وتحتل كان هذا هو الغرب الذي التقى بالشرق في تلك السنوات الحافلة على رأسه فرنسا تلك الأمة التي خرجت من بوتقة الثورة تنغى بالحرية والأخاء والمساواة ثم لتتحول بعد ذلك إلى دولة بدأت سياسة استعمارية صارمة فتتسى ما نادت به .

وكان الشرق الذي التقى بهذا الغرب لقاء لم يسع إليه ولم يرحب به على النقيض من ذلك تماماً جماعة مستقرة مقسمة على أساس طائفي من حيث الدين أو المهنة أو مكان الإقامة فلم يكن الرجل مصرياً أو شامياً وإنما كان مسلماً أو نصرانياً أو زارعاً أو تاجراً أو دمشقياً أو مصرياً لا يدين بالولاء إلا للدائرة الضيقة التي محتويه ولا يدرك مفهوم القومية ولا تربطه بالطوائف الأخرى التي تجاوره روابط وطنية من أي نوع ، جماعة اضطربت حياتها الاقتصادية نتيجة لتحول طرق التجارة وهذا بدوره من نتائج الاستعمار الأوروبي والنزمت حدوداً وأساليب موروثة جامدة لا تتغير ولا تنتظر التغيير — وهكذا يبدو الفرق بين جماعتين إحداهما في تطور مستمر وتغير منطلقة الأبصار إلى الغزو والاستعمار تتقبل المواقف الجديدة فتصطنع لها حلولاً جديدة، والثانية ثابتة جامدة ترى أن كل تفسير بدعة والبدعة غير مستحبة وتسير على نمط متوارث فاذا ما واجهت موقفاً جديداً لم تدركه ولم تحدث له حلاً . وكان من طبيعة الأمور عندما تصادمت هاتان الجماعتان أن تصير الغلبة إلى الغرب وأن ترجح كفته في القوى المادية وأن تنزل نتيجة ذلك أركان الحياة الشرقية وأن تحل بها الحيرة والذهول على النحو الذي صورته الشيخ عبد الرحمن الجبرتي كما أشرنا . على أن الموقف وخطورته وامكان الإفادة منه لم يفت طائفة من المخلوطين

فنظروا لهذه القوة الجديدة نظرة المأخوذ بها المعبر بفائدتها ورأوا فيها سبيل الخلاص من المأزق الذي حل بهم وذلك باضطلاع نفس الأسباب ومحاربة العدو بنفس سلاحه على أن هذه الطائفة كانت قلة أما غالبية الناس فلم يكونوا على هذه الدرجة من الفطنة أو كانوا من التأثر بتقاليدهم بحيث يستحيل عليهم التسليم بالأمر الواقع فالتمسوا المهرب بالرجوع إلى الماضي حتى صبح لتويني المؤرخ الانجليزي أن يعتقد مشابهة بين هذا الموقف وموقف اليهود من الحضارة الرومانية وانقسامهم شيعتين إحداهما تلتبس النجاة بالرجوع إلى تقاليد الحياة اليهودية الأولى والتزامها التزاماً متزماً والآخرى تأخذ بأسلوب الحياة الرومانية أخذاً كاملاً .

ومن الحق أن مثل هذا تم في نطاق هذا الالتقاء بين الشرق والغرب فكان هناك من أخذ بحياة الغرب وتظمه إعجاباً بها وبغية الإفادة منها فاستحدث نظاماً إدارية وتعليمية على الطراز الأوروبي مثل محمد علي في مصر والسلطان محمود في تركيا وتبعهم في هذا المشرب أقرب الناس صلة بالحاكم والحكومة كما كان هناك من التمس الخلاص بالعودة إلى الماضي وكان هؤلاء هم غالبية الشعب ، على أن هذا الانقسام أزاء الأخذ بالأساليب الغربية أو الانصراف عنها تعدى نطاق الأمة الواحدة إلى نطاق مجموعة من الأمم فكان منها من أخذ بالكثير من هذه الأساليب ومنها من أخذ القليل ومنها ما لم يأخذ إطلاقاً يساعدهم على ذلك اعتصامه وراء عقبات جغرافية من جبل أو صحراء يجعل وصول الأثر الأوروبي إليهم صعباً ونادراً أو كان من الفقر الاقتصادي بحيث لا يغري المستعمر بالحملة عليه واحتلاله ثم تعدى هذا التقسيم هاتين الدائرتين إلى النطاق الطبقي فكان من الأمة الواحدة طبقات تأثرت على درجات متفاوتة بالأساليب الغربية حسب قرب الطبقة أو بعدها من مركز التأثير وهو الحكومة وعلى حسب قدراتها الاقتصادية كان هناك مثل هذا التقسيم داخل الفرد الواحد فهو يأخذ من الحياة الغربية أشياء ولا يأخذ أشياء حسب قوة تغفل هذه الآثار فيه . وأول ما يؤخذ عادة هو المظهر الخارجي للحياة الغربية من ملابس ولغة أما المبادئ التي تكمن وراء هذا المظهر فمن الطبيعي أن تكون آخر ما يصل إليه مثال ذلك الاتجاهات التي تمس الحياة الشخصية من علاقات بين الجنسين إلى غير ذلك .

ونتيجة عن هذا أمور وتغييرات في المجتمع الشرقي لم تكن هيئته ولم تكن رقيقته لأنها لم تكن نتيجة التطور بل كانت نتيجة ذهاب الجنود التي كانت تربط هذا المجتمع بماضيه وذهاب القواعد التي كانت ترسو عليها حياته ثم عدم حلول الآثار الأوروبية بدرجة منظمة ولا متساوية

عرضاً ولا عمقاً لتلا الفراغ الذي أحدثه التخلخل في كيان هذا المجتمع وهذا بدوره جعل ما يؤخذ من أساليب الغرب هو المظهر الخارجي فقط فكان أول تعليم أقيم على النظام الأوروبي هو الصقة بحاجات الحاكم إلى جيش قوى سعياً إلى توطيد مركزه في البلاد التي يحكمها ولأجل الوقوف في وجه المطامع الغربية وقس على هذا بقية ما استورد من نظم حكم وإدارة .

وبهذا تم هذا الاختلاط والتفاوت بين الأمم الشرقية كمجموعه . وفي داخل الأمة الواحدة ، بل في داخل الفرد الواحد مظهر ذلك ما نلاحظه في أبنائنا الشرقية من اضطراب في الأذواق وأنواع السلوك ، كل ذلك لأن مصدر الأحكام في القضايا العامة والخاصة قد تغير أو تعدد ، فالمرء يلتمس حكماً في موضوع فلا يدري أي فصل فيه حسب تقاليد القديمة أو يقضى فيه بما وفه عليه من مبادئ جديدة والذي يسير في مدينة شرقية لا تخفى عليه هذه الحقيقة ، فالمباني الحديثة ذات الطراز الأوروبي أو الأمريكي تقوم حيناً إلى جنب مع المباني العتيقة ذات الطابع الأصيل . والسيارات تهب الشوارع الضيقة تراحمها مواكب الدواب ثم الأزياء ، فهذا أوربي الملبس ، وهذا نصف أوربي وثالث شرقي خالص ، ثم لغة الحديث أيضاً أصابها مثل هذا الاضطراب فمن متشدد بلغة أوروبية لا يكاد يدير لسانه بغيرها ، ومن مزركش للغته الأصلية بعبارات وتراكيب مستقاة من لغة أوروبية إلى ثالث لا يلج إلا بلغته القومية إلى غير ذلك من الكثير من نواحي التفاوت والاختلاف .

وليت هذا الأخذ بالأساليب الغربية في المستويات التي أشرنا إليها كان نتيجة الدرس والاقتناع ، ويا ليتة كان متدرجاً ويا ليتة لم يتم على سبيل الغصب ولم تسبقه وتصاحبه وتلاحقه موجات من عدوان الغرب ، فإن هذا لم يكن ليحدث أثراً سيئاً ولكن الظروف كلها كانت بحيث تجعل دخول الأوربي قسراً ومتيسراً ومبغوضاً وكريهاً . في هذا الجو الرهيب إذن وتحت سطو المستعمر والمستعبد والمستغل من أمم الغرب ، كان دخول هذه الآثار فكانت تؤخذ على مضض وتؤخذ بدون عناية أو درس وتؤخذ انتظاراً للوقت الذي تلفظ فيه غير مأسوف عليها . ونتيجة لهذا تكونت عدة اتجاهات وظواهر نجمالها فيما يلي :

أولاً — تكونت اتجاهات من الريسة والتوجس والخوف من الغرب نتيجة التجربة المريرة التي اكتسفت العلاقات منذ بدأت في أوائل القرن التاسع عشر .

ثانياً — الاحساس بالحاجة إلى الاسراع اسراعاً غير طبيعي في استعارة نظم الحياة الغربية وتطبيقها دون تعديل يجعلها تصطوح مع التقاليد الشرقية ودون النظر إلى مبلغ الحاجة إليها ، وعمّا إذا كان من الممكن الاستعاضة عنها بنظم أصيلة بعد تطويرها لتناسب حاجات الزمن . كل ذلك للظهور أمام الغرب المتحفز بالنقد بمظهر التقدم والارتقاء مثل ذلك ماتم من حركات التجديد على يد الحديوي اسماعيل في مصر فقد كان غرضه أن يبدو أمام أوربا حاكماً متوراً فياً من بذلك تجريح الغرب ويطعن إلى حسن معاملتهم ثم ليحرز ثقة المصارف الأجنبية فيسهل له الاقتراض لينفق على مشاريعه الخيالية بعضها وأكثرها على هواه وقرفه وملذاته .

ثالثاً — تأكيد مركب النقص الذي أصيبت به البلاد الشرقية بعد تلك الضربة المدوخة على يد الغرب . وشعور تلك الأمم إزاء تقدم الغرب السريع وازدياد سطوته بالعجز عن مقاومته وملاحقته في مضمار التقدم المادي خاصة إذا كان الغرب نفسه يعمل على تأكيد هذا الشعور بالكيد للشرق واثبات الفرة بين صفوفه واستنزاف موارد الثروة فيه بالاستغلال والاختكار غير المشروع وإضعاف قيمه الروحية باغراقه بالقيم المادية الرخيصة التي جربها الغرب حيناً ثم قذف بها إلى الشرق لتكون معولاً من معاول الهدم ، كل هذا من شأنه أن يشيع روح اليأس والقنوط في الشرق وتوجه به إلى استسلام اليأس .

رابعاً — ظهور اتجاه نحو الاعتزاز بالماضي والفرار إليه واللجوء به نجاة من حاضر مظلم ومستقبل مشكوك فيه . من قبيل ذلك الحركات الرجعية التي تنادي بالعودة إلى الماضي وقفل الباب في وجه هذه التيارات العاتية يساعد ذلك الشعور بفشل الحياة الشرقية عندما أصابها حتى تقليد الحياة الغربية وكرها لأساليب هذه الحياة لارتباطها بأقوام ساموا البلاد الشرقية العذاب ، ورغم ما في هذا الاتجاه من طبعية إلا أنه ينسى أن الماضي المجيد لم يكن مجيداً إلا لأنه تفاهم مع ظروفه الزمانية والمكانية تفاهما صحيحاً ، وأن المطلوب اليوم هو العودة إلى التفاهم مع الظروف الحادثة بنفس السلامة والقوة التي كانت لماضي هذه الحضارة .

خامساً — ظاهرة الاضطراب والتخبط الثقافي الذي يجعل الحياة الشرقية لالون لها ولاطعم ولااصالة ، ويجعل الثقافة المتداولة كالنبات الذي اجتث من فوق الأرض ماله من قرار محرومة أسباب النمو بعيدة عن الاصالة فقسيرة في نواحي الإبداع

والخلق ويجعلها في أحسن حالاتها تعيش كلا على الثقافة الغربية تحيا بالمحاكاة والتقليد دون أن يكون لها طابع خاص تميز به ويجعلها إلى جانب ذلك ضعيفة الاقتناع غير موفية بالحاجات الطبيعية للناس في النواحي الثقافية ، ودليل ذلك ما نلاحظ اجمالاً في تلاميذ المدارس والطلاب في الجامعات ، بل وبعض المتخرجين من عزوف عن العلم وعدم الرغبة في التحصيل أو التوفر على البحث ، وهذا مسؤول أيضاً عن عدم نمو الشعور بالولاء للمدرسة وهي الخطوة الأولى في نمو الولاء للقومية الوطنية والعالمية .

سادساً — عدم وجود وحدة فكرية وتماسك اجتماعي يجعلان للأمم الشرقية قواماً وسماً ، فهي خائفة مضطربة قلقة مترددة منقسمة أشياء .

سابعاً — تقلب وجهات النظر وعدم ثباتها والتغير بين السياسات تغييراً مفاجئاً وغير منطقي وأوضح ما تكون هذه المظاهرة في تغيير سياسات التعليم بغير دراسة وبغير إعطاء فرصة كافية للتجريب .

ثامناً — التقلب في الأحكام نظراً لعدم وجود سلطة محترمة تلجأ إليها هذه الأمم والجماعات أو الأفراد للفصل في مواضيع الحياة وهذا وصم سلوكنا أمام العالم بالخفة والطيش والتهور وجعل ردود أفعالنا مثاراً للسخرية والتشهير . وهذا أفاد منه الغرب في تشويه سمعة الشرق .

وهذا من شأنه أن يقوى روح الفشل ويصرفنا عن العمل المجدى .

تاسعاً — عدم وجود جهة متحدة فكرية أو سياسية بين أمم الشرق تواجهها علاقاتها بالغرب ، وهذا سهل على الغرب اقتراض الأمم الشرقية واحدة بعد الأخرى ثم سهل عليه غمرها ببضائع ثقافية غثة فيها المزيد من العلة .

عاشراً — تقسم الشرق من الناحية الاجتماعية تقسيماً غير طبيعي فهناك تفاوت فظيع بين الطبقات مما جعل كل أمة أما مختلفة وحتى ليكاد كل فرد أن يكون أمة في ذاته ونتيجة ذلك انعدام الشعور بالإنتماء وفقدان المسؤولية الاجتماعية وضعف روح الولاء للوطن الصغير والوطن الكبير على السواء .

هذه بعض الآثار التي أصابت الشرق وهي جميعاً لا تتجه إلى التفاهم مع الغرب

بل إلى العزوف عنه وكيف يتفاهم مع الغير من عجز عن فهم نفسه وأن الخلاص من هذه الحالة وتحقيق فكرة التفاهم العالمى يضع على عاتق الشرق والغرب واجبات فعلى الشرق :

أولا — أن يهتم بنفسه وأن يحدد اتجاهاته وسلوكه لا تحت ضغط الغرب أو قوتونا بأساليبه، بل فى ضوء حاجاته وعلى هدى تقاليده وأن يسبق كل عمل بالدرس والإعداد وحساب دقيق للتأثير لا على المدى القصير فحسب بل على المدى الطويل أيضا .

ثانيا — أن يعيد النظر والتقويم لكل أركان حضارته فى ضوء قيامها بوظيفة محددة وليلائم بينها وبين عالم جديد متغير متشابك المصالح متصل الأجزاء .

ثالثا — أن يحتفظ بقيمه الروحية ومثله العليا الخلقية باعتبار هذه من أخص خصائص الحضارة الشرقية مهد الديانات جميعا حتى يكون للشرق رسالة روحية تحد من طغيان المادة وتحول دون الإنسانية والتردى فى النظرة المادية الضيقة ويمكن أن بعض علماء الغرب يرون فى هذه القيم الروحية الملاذ الأخير للعالم والمنقذ للإنسانية فلنكن إذن أمناء عليها عاملين بها .

رابعا — لما كان هذا العالم يسير نحو تكتلات اقتصادية وثقافية وسياسية تعدى حدود الوطن الإقليمى الواحد فواجب هذا الشرق أن يوثق العلاقات بين أجزائه وذلك بتقوية الروابط الثقافية والوصول بذلك إلى تفاهم تام بين كل مجموعة من الأمم تربط ما بينها ثقافة مشتركة ليكون من هذا الترابط قوة تنجى من الحيرة والخلط .

خامسا — يجب أن تسير المصالح الاقتصادية لكل مجموعة من هذه الأمم على طريق التكميل لا عن طريق التكرار فيكون هناك تخصص بعض البقاع لأنواع من المحاصيل الزراعية تجود فيها أو صناعات تساعد الظروف على قيامها والنهضة بها نهضة تجعل كل مجموعة وحدة اقتصادية متماسكة ويكون لها وزنها فى ميدان الاقتصاد العالمى .

سادسا — أن تكون هناك جهود متعاونة متكاملة فى ميدان التربية والتعليم فى جميع المستويات من ابتدائى وثانوى وجامعى بغية رفع المستوى الثقافى لكل مجموعة

وعلى أن تركز هذه الدرجات التعليمية على أساس موحد من التعليم العام حتى لا يتعرض الناشئون في سن مبكرة إلى صراع ثقافي تضيق فيه ذاتيتهم وحتى لا يكون هذا التضارب الثقافي الذي أشرنا والذي فيه بعض أسباب التعرض لثقافات مختلفة قبل أن يتكون أساس واق من الثقافة القومية الأصيلة .

سابعاً — الإنسان عدو ما جهل ومن مسببات عدم التفاهم هو جهل الإنسان بمن يتعامل معه والشرق ولا سيما الشرق العربي الذي هو محور حديثنا قليل التعريف بنفسه ضنين بالمساعدة على الساعى للتعرف عليه والواجب تبسيط اللغة العربية كتابة ونحواً وطرق تعليم حتى بشجع ذلك الراغبين من الغربيين على تعلم هذه اللغة واستقصاء المعلومات عن الحياة العربية من مصادرها الأصيلة كذلك ينبغي التوسع في النشر بكافة وسائله للتعريف بهذا الوطن العربي وتزويد الطالبين بالمعلومات الصحيحة التي لا تنحصر منحى الاعتزاز أو نحو الاعتذار بل نحو الاعتزاز بما في الوطن العربي وما في أساليب حياته من سداد وقوة . إن المعلومات التي يرويها الغرب عنا مزيفة والقصد منها تشويه سمعتنا والخط من قيمتنا حتى نستسلم لسلطان الغرب ونخضع لنفوذه وأنتنا نخسر كثيراً في الميدان الدولي لعدم التعريف بنواحي حياتنا فيجب ملاقة هذا النقص .

هذا عن الشرق ، أما واجب الغرب فهو أثقل وأضخم وأدعى إلى البذل والتضحية وانكار الذات ورياضة النفس على العدل ، وعلى الأخذ بالقيم الإنسانية بعد طول مجافاته لها . أن على الغرب أن يتحرك من وجهة النظر إلى هذا الشرق كتاع يقتسم ويوزع وينهب ويسلب . أن الأوان أن يعدل الغرب من سلوكه وإلا فهو غير جاد في دعوى التفاهم هذه . لقد أغتصب فليرجع ما اغتصب ، لقد ظلم فليرجع إلى الحق . لقد أفسد فليصلح . لقد اتبع سياسة التفريق لاضعاف المقاومة فليعدل عن هذا ليتحرر من فكرة الاستعمار التي سادت عقله وأعمت قلبه وأصمته أذنيه وليعلم أن كان جاداً في دعواه ، أن العالم أصبح كتلة واحدة وأن ضعف أي جزء من أجزائه كفيل باحداث خلل في بنيانه جميعاً . لقد أخذ العرب ولا زال أخذاً بقومية متطرفة مغالية فليتحرك نحو العالمية تتحرك معه ولن يكون ذلك إلا بارجاع الحقوق إلى أصحابها .

يجب على الغرب ألا ينظر إلى الشرق كقاصر يستحق عليه الوصاية والقوامة ولينصرف عما برره هذه النظرة من واجب الرجل الأبيض ، وغير ذلك وليؤمن

بالمساواة واحترام حقوق الغير وليسلم تسليماً مخلصاً بحق هذا الشرق في تقرير مصيره وهذا معناه تطبيق مبادئ الديمقراطية على المعاملات الخارجية كما تطبق داخل بلاده .
كذلك يجب أن ينصرف الغرب عن تصوير الحياة الشرقية ذلك التصوير السخيف الذي تعج به كتبه والذي بث في نفوس القارئ السخرية من هذا الشرق ، ويجب أن يعمل الغرب على دراسة الحياة الشرقية دراسة عادلة ، والا ينشر عنه إلا ما هو صحيح عادل .

كذلك يجب أن نخضع كتب التاريخ والجغرافية إلى مراجعة دقيقة لتنقيتها من المعلومات الزائفة أو التي تأثرت بنزعات القومية المتطرفة وعرض العلاقات بين الشرق والغرب عرضاً موضوعياً تحليلياً والإشارة إلى أن طريق التفاهم والسلام هو في الاعتراف بما ارتكب الغرب من أخطاء وخلوص النية إلى تصحيح هذه الأخطاء .

كذلك يجب إعادة إقامة العلاقات الاقتصادية بين الشرق والغرب على أساس المصلحة العالمية لا على أساس المصلحة القومية والاستقلال . إن الحروب كلها قامت على أسباب اقتصادية وإن كانت تتخذ مبرراتها من نشر فكرة أو دين فليصح الغرب الميزان الإقتصادي بينه وبين الشرق .

إن الغرب يحتاج الشرق في الشرق ذخيرة روحية عظيمة وفي الغرب فراغ أو ما يقرب من الفراغ وعلى هذا فليأت الغرب يلتمس هذه القوى الروحية لتصلح بها حياته وحياة العالم جميعاً .

هذا يا سادة عرض سريع لتبادل الأثر بين الشرق والغرب وأنا إن اعتذرت عن شيء فغن عدم وفاء الموضوع حقه وليكن حسبي إن نبشت الأرض تاركاً لغيري وللجهود المتعاون تغويص هذه الأفكار حتى نصل جميعاً شرقاً وغرباً إلى إنشاء قواعد صحيحة للتفاهم العالمي .

التربية بين القومية والعالمية *

للدكتور محمد الهادى عفيفي
المدرس بكلية المعلمين — بالقاهرة

يتضح من المقال السابق أن التفسير الاجتماعي للتربية لا يتفق مع بعض الآراء التي تنادى بإمكان تربية الناشئين على أن يكونوا عالميين أولاً وقبل كل شيء .

فهو لا يتفق مع أنصار الشعبوية الذين يؤكدون أن الهدف الأول من التربية خلق عقلية عالمية أولاً وقبل كل شيء دون الاهتمام بالولاء لقومية معينة لأن في ذلك تضيقاً لمعنى التربية وتحديداً لوظيفتها .

وهو لا يتفق مع المتطرفين من زعماء التربية الذين يعتقدون أن هدف التربية إنما هو تنمية فردية الطفل إلى أقصى حد وأن أية محاولة لربط حياته بنوع معين من الحياة القومية تعتبر فرضاً على شخصيته وتعطيلاً لنموه .

وهو لا يتفق أيضاً مع رأى زعماء التربية في بعض الدول الديمقراطية الذين يقصرون وظيفة التربية على تعليم الطفل طرق التفكير الصحيحة دون الاهتمام بالمواد التي يجب أن تعلم ، ويعتقدون أن الطفل الذي يتعود طريقة التفكير السليمة يمكنه بعد ذلك اختيار نوع الحياة التي يرتضيها .

وهو لا يتفق أخيراً مع رأى هؤلاء الذين يعتقدون أن فكرة القومية أو الوطنية إنما هي فكرة خيالية استغلالية ، اخترعها بعض الساسة للتحكم في مصائر الناس وفي مشاعرهم . ووظيفة المدرسة عندئذ تقتصر على تلقين الناشئين المبادئ التي تجعل منهم أعضاء في طبقة العمال العالمية، وذلك لخلق مجتمع عمالي عالمي لا يؤمن بالحدود القومية .

* الجزء الثاني من البحث الذي ألقى في مؤتمر التربية للضام العالمي الذي انعقد بمقر اليونسكو ببيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٤٥ .

والواقع أن مشكلة التربية في القوميات المختلفة لا تدور حول حقها في خلق مواطنين مخلصين لمبادئها أو لعناصر ثقافتها ، فهذا حق تؤكد الحقائق الاجتماعية كما رأينا ، إنما تدور هذه المشكلة حول نوع المواطنين في كل مجتمع ، ومعنى ذلك تحديد نوع الاتجاهات العقلية والعاطفية والقومية التي يكونها المواطنون في كل مجتمع نحو قوميتهم من ناحية ونحو العالم الأكبر من ناحية أخرى ، فإن الطرق التربوية تستطيع أن توجه الناشئين بحيث تتسع قوميتهم لتشمل تقدير العالم الأكبر بما فيه من اختلافات ثقافية وبذلك يمكن للمدارس في القوميات المختلفة أن تجعل من الأطفال الناشئين قوميين — عالميين .

ومن ذلك نرى أن مسؤولية التربية — اليوم — تشمل تخطيط برامج مدرسية تربط بين طرق الحياة وطرق التفكير في المجتمعات الإنسانية وبين مطالبتها العالمية ومشاكل العالم الأكبر . كما أن هذه البرامج يجب أن تربط بالبرامج السياسية والاقتصادية والثقافية التي تهدف إلى تحقيق تعاون عالمي ، ومجتمع عالمي عن طريق توسيع معاني القومية ، والمصالح المشتركة وعناصر الولاء . وبعبارة أخرى فإن الطريق لنظام عالمي ولأمن دولي يجب أن يقوم على أساس توجيه الثقافات القومية والاقليمية — هذه الثقافات التي صنعها التاريخ والتي شكلتها الظروف الاقتصادية والاجتماعية في كل بيئة .

دور التربية في تغيير الاتجاهات وتحقيق التفاهم العالمي

يبدو أن تحقيق التفاهم العالمي لا يأتي عن طريق فرض هذه الفكرة على عقول المواطنين في مختلف القوميات ذلك لأن التفاهم العالمي يعتبر فكرة اجتماعية سياسية يتطلب قبولها تغييراً في اتجاهات الناس وفي نظرتهم إلى الأمور . ولما كانت التربية تتضمن تغيير سلوك الأفراد وتوجيه هذا التغيير نحو أهداف معينة فإنه من الواضح أن التربية هي السبيل السليم لتوجيه اتجاهات الناس في جميع القوميات — نحو التفاهم العالمي والأمن السياسي والاقتصادي .

وعملية تغيير الاتجاهات من الأمور التي يشترك فيها المنزل مع المدرسة منذ المراحل الأولى للطفل ، فمن الثابت أن ما يتعلمه من آباءنا ومدرسينا في المراحل الأولى من حياتنا ، يبقى معنا إلى حد كبير في المراحل التالية من نمونا ، وقد أثبتت الأبحاث التجريبية ظهور علاقة إيجابية قوية بين اتجاهات الآباء ، وما يكونونه أبنائهم من

اتجاهات ، كما ثبت أيضا وجود مثل هذه العلاقة بين الأطفال ومدرسيهم وإن كانت هذه العلاقة الأخيرة تزداد وتقوى بازدياد نمو الأطفال وبازدياد رغبتهم في الاستقلال عن الأسرة في مراحل الدراسة المتقدمة .

وقد يحدث انتقال الاتجاهات بطريقة مباشرة ، ومثل ذلك تأثر الطفل بما يعبر عنه والديه أو مدرسوهم من عبارات تتضمن تفضيلا لنوع معين من النظام أو لأشخاص معينين . على أن تأثر الأطفال والشباب بعناصر بيئتهم وبما يسود هذه البيئة من تيارات أو أفكار لا يقل إطلاقا عن تأثرهم بالطرق المباشرة ، وهذا ما يؤكد ضرورة تهيئة الظروف المدرسية والظروف البيئية التي تساعد الناشئين على تكوين اتجاهات سليمة نحو قوميتهم من ناحية ونحو العالمية من ناحية أخرى .

ومن الاتجاهات اللازمة لقيام التفاهم العالمى والتي يجب على المدارس تنميتها :

— تفهم وتقدير واحترام شعوب البلاد المختلفة والديانات المختلفة والأجناس المختلفة .

— الثقة في الحقوق الإنسانية وحرية الشعوب .

— الثقة في الإخاء الإنسانى وضرورة توفير الرخاء الاقتصادى للجميع .

— التعاون مع الشعوب المختلفة في البلاد المختلفة .

— الاشتراك الفعلى في تأييد الهيئات العالمية العادلة .

— الدفاع عن الوطن وحماية الأوطان الأخرى ضد أى اعتداء أو استغلال .

— الرغبة في تحمل المسئولية وتفهم الحرية المضبوطة الموجهة نحو غايات إنسانية .

— تقدير نتائج نشاط الدول المختلفة في ضوء الحقائق العلمية .

ويمكن لمنهج المدرسة تشجيع هذه الاتجاهات في سلوك الناشئين بتوفير العناصر الآتية :

المعرفة الصحيحة : التي توفرها علوم التاريخ والجغرافية ، والاقتصاد والعلوم السياسية والاجتماعية وعلم النفس ، وعلم الأجناس ، فالمعلومات التاريخية تعتبر أساساً لفهم تطور الإنتاج البشرى ، وجهود الإنسان في المحافظة على أمن عام وإنتاج وفير

في عالم متشابك الأطراف ، كما أن التاريخ يكشف عن مقدار تقاطع الثقافات ببعضها واقتباسها من بعضها . وقد تقضى دراسة علم الأجناس على خرافة الامتياز العنصرى ، كما أن الجغرافية تبين توزيع الثروة والسكان على أجزاء العالم وعلاقة الإنسان بالبيئة وضرورة إيجاد توازن بين الثروة العامة وعدد السكان ، ودراسة الاقتصاد قد تشير إلى ضرورة تنظيم اشتراكى ديمقراطى بين الدول يمنع الاستغلال والاحتكار من جانب أية دولة من الدول . وعلم النفس وعلم الاجتماع يساعد الإنسان على فهم سلوكه وسلوك الآخرين ، وطريقة تكوين رأى العام فى البلاد المختلفة ، ودراسة هذه العلوم المختلفة بطرق علمية موضوعية قد تؤدي إلى تعديل أفكارنا نحو مسائل كثيرة مثل توازن القوى ، الأمن الجماعى ، الشيوعية ، الدكتاتورية ، الديمقراطية ، المساواة ، الصادرات ، الواردات ، الحرية ، التداخل بين الدول ، القانون الدولى ، الوساطة الدولية ، الحياد ، السيادة ، الاستعمار .

القيم والأهداف السليمة : وقد لا تكفى المعرفة وحدها إذ أن استعمال هذه المعرفة استعمالاً صحيحاً لا يتم إلا فى ضوء أهداف وقيم سليمة تجعل شعوب العالم قادرة على قبول فكرة العالمية كأساس للنمو القومى والرخاء الشعبى فى كل بلد . وقد تكون القيم الديمقراطية الأساس فى تشجيع التفاهم العالمى ، إذ أنها تضمن الثقة فى ذكاء الرجل العادى ، واحترام الفروق بين الناس ، وحرية البحث والدراسة ، والثقة فى العمل الجماعى كوسيلة لمواجهة المشاكل القومية والعالمية .

المهارات : فإن توفير المعرفة وبسط القيم والمثل ليس كافياً ليكون إتجاهات عالمية فإن المواطن يجب أن يكتسب المهارات اللازمة التى تجعل منه عضواً فعالاً فى حياته القومية وفى النشاط الدولى وذلك بأن يحصل على المعلومات الصحيحة وأن يمارس علاقات إنسانية سليمة على أساس الأخذ والعطاء وكذلك عن طريق توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية والبيئة الكبيرة لتحقيق التفاهم على جميع المستويات بالوسائل المختلفة .

إن تخطيط البرامج الدراسية فى ضوء هذه الأسس ، قد يساعد كلا من المدرسة الابتدائية والثانوية على المساهمة فى تنمية التفاهم العالمى بين الأطفال والشباب كما أنها قد تساعد على ربط المدرسة بالعالم الخارجى .

أما المدرسة الابتدائية فلها ميزة فريدة إذ أنها تتولى الأطفال في مرحلة مبكرة من نموهم تسمح بتشكيل اتجاهاتهم العاطفية والخلقية والعقلية بشكل واضح، فقد يستطيع الأطفال اكتساب المهارات اللازمة للتعاون عن طريق ألعابهم الجماعية، كما أنهم قد يتعودوا على التفكير الجمعي والعمل الجمعي أثناء نشاطهم في مشروعات جماعية، كما أنهم قد يتعودوا احترام مبدأ حرية الرأي والاختلاف في وجهات النظر أثناء المناقشات الحرة، وقد يساعدهم نشاطهم في تقليد ألعاب أطفال الدول المختلفة وما يروونه من قصصهم أو ما ينشدونه من أناشيدهم وما يسمونه من رسومهم، على التعرف على هذه الدول وما تمتاز به من عادات وتقاليد ونظم. وقد يقاس نجاح المدرسة الابتدائية في تحقيق مبدأ التفاهم العالمي في ضوء الأمور الآتية:

هل فكرة «الذات» التي يكونها الطفل تشمل ثقته في الناس الآخرين وهل تتضمن هذه الفكرة شعوره بالأمن داخل نفسه وفي علاقاته مع الآخرين، هل استطاع الطفل أن ينمي شعوره بالمسؤولية نحو الجماعة التي ينتمي إليها — أي نحو أمه وأبيه، وأخوته وزملائه ومدرسيه وإخوانه في المجتمع؟ هل استطاع الطفل أن يدرك مدى اعتماد بلاده على الأمم الأخرى الحاضرة والماضية على السواء؟ هل استطاع الطفل أن يدرك اتساع العالم وتعدد شعوبه، وما يعتاد به كل شعب من عادات وتقاليد ولغة وطرق المعيشة؟ هل استطاع الطفل أن يكون المهارات العقلية والاجتماعية اللازمة لحسن تعاونه في ألعابه وأعماله مع الأطفال الأجانب؟ هل اكتسب الطفل أنواع المعرفة التي تجعله يؤمن بضرورة تعاون أمته مع الأمم الأخرى؟

أما بالنسبة للمدرسة الثانوية، فيلاحظ أن الشباب أقدر على البحث والتحليل من الأطفال، فيستطيع المنهج المدرسي إذن تنمية صفات البحث العلمي بتشجيع الشباب على معالجة المشاكل المختلفة بما فيها المشاكل الدولية التي تحتاج إلى تفهم حقيقي يقوم على تحديد المشاكل، وتنظيم المفروض، وجمع الحقائق، والوصول إلى نتائج وتقييم هذه النتائج.

وأنواع المناهج الحديثة تهدف إلى عدة أغراض قد تؤدي إلى خدمة التفاهم العالمي، فهي تهدف إلى ربط حياة الشباب على التكيف السليم مع بيئته وهي تهدف ثالثاً إلى جعل المنهج يدور حول المشاكل الحيوية وربط المواد الدراسية المختلفة. فمثل هذه المناهج تشجع الشباب على تقييم اتجاهاتهم بالنسبة للذاهب المختلفة ونظرتهم إلى الدول المختلفة في ضوء البحث العلمي، كما تساعدهم على الوقوف على حقائق العالم الحديث وما فيه من تيارات مختلفة وقيم مختلفة وذلك بدراسة أنواع

الثقافات المختلفة ودراسة الجهود التي شهدها التاريخ في سبيل إقامة سلم عالمي وما تلعبه العناصر المختلفة في تغيير الظروف العالمية مثل انتشار التجارة ، وظهور الاختراعات والاحتكاك الثقافي ، والتقدم الفني ، وتقدم فنون الحرب .

ولا شك أن شباب المدارس الثانوية لهم من القدرة العقلية والعاطفية ما يساعدهم على المساهمة العقلية في نواحي مختلفة من النشاط ، مثل الرحلات الخارجية ، والتعاون في جمعيات تضم شباب من بلاد مختلفة ، والإشتراك في ندوات وحلقات مناقشة والإشتراك في جمعيات أو هيئات عالمية وقومية تقوم على نشر التفاهم العالمي .

وتستطيع المدرسة الثانوية المساهمة في تغيير اتجاهات الشباب بواسطة طرق مختلفة . فقد يقوم تخطيط المنهاج على وجود المشاكل العالمية كمحور للمنهج كله ، تدور حوله الموضوعات الدراسية المختلفة . وقد تقتصر على تخصيص المواد الاجتماعية لتحقيق هذا الغرض ، وقد يمتد نشاط المدرسة إلى الخارج بتعاونها مع الهيئات المحلية والهيئات العالمية أيضا ، غير أن المنهج المنشود هو الذي يستطيع أن يوفر كل هذه الأنواع من النشاط .

على أن نجاح كل من المدرسة الابتدائية والثانوية في هذا الاتجاه يتوقف على قدرتها في التعاون مع البيئة المحيطة . فمن الواضح أن الناشئين يكونون اتجاهاتهم بتفاعلهم مع البيئة حتى أنها تعكس العادات والتقاليد والقيم التي توجد في البيئة التي يعيشون فيها ، وقد تبرز هذه الاتجاهات بعناصر البغض والكراهية لبعض الشعوب أو لبعض الجماعات ، فكيف تستطيع المدرسة إذن — وهي نتاج التقاليد المحلية والقومية — أن تصبح قوة إنشائية تساعد على تحرير الشباب من المعتقدات الضيقة التي قد تعطل الوصول إلى تفاهم عالمي ؟

لا يخلو مجتمع ما — في العالم الحديث — من وجود جماعات وهيئات تترك تغير المعاني السياسية والاقتصادية في العالم بطريقة تتطلب ضرورة توثيق التعاون الدولي وتفاهم بين الدول المختلفة ، وقد تكون المدرسة إحدى هذه الهيئات ، إلا أنها تستطيع أن تقوم بدور إيجابي في هذا السبيل بتنسيق الجهود المختلفة وتوجيه أنواع النشاط والبرامج التي تقوم بها الهيئات . وتعاون الهيئات مع المدرسة على هذه الصورة ضروري حيث أن المدرسة لا تستطيع وحدها تغيير البيئة والقضاء على العناصر المعطلة للتفاهم العالمي مثل ، الخوف والتشكك والكراهية والبغض الذي يوجد بين الكبار . ورغبة

في نجاح برامج المدرسة ، والقضاء على عوامل الصراع والذبذبة في نفوس الشباب نتيجة تضارب القيم يجب أن يقوم التعاون بين المدرسة والمنزل وسائر الهيئات التي تولى توجيه الكبار الناضجين أيضاً .

غير أنه يلاحظ أن نجاح أى مشروع تربوي يتوقف على المدرس، ومدى إدراكه للأغراض التربوية ، وتطبيق الطرق الملائمة لتحقيق هذه الأغراض . وبما لا شك فيه أن مساهمة جميع المدرسين ضرورية لتحقيق مبدأ التفاهم العالمى . فإذا كان المستقبل القريب للعالم يتوقف على ما نقوم به من جهود في الميادين الحربية والاقتصادية والسياسية فما لا شك فيه أن المستقبل البعيد لهذا العالم ومقدار تمتعه بالأمن والرخاء يتوقف على وجود مواطنين متعلمين مؤمنين بالفكرة العالمية وتحرير الإنسان من الخوف والشك وكما قال Epictatus قديماً إن « الأحرار هم المتعلمون فقط » .

ويستطيع مدرسو المواد المختلفة أن يسهموا في تكوين المواطنين الأحرار المؤمنين بفكرة التفاهم العالمى إذا ما قامت جهودهم على مثل هذه الأسس الآتية :
١ - الاهتمام بالآثار القومية المختلفة من فكرية ومادية ودراسة أثرها في تطور الفكر الإنسانى والتقدم العالمى .

٢ - تقويم برامج الدراسة حتى يمكن تجنب المعلومات التي تسيء إلى شعب من الشعوب ، أو التي لا تصور حياة شعب في صورته الحقيقية .

٣ - تحسين الكتب والأدوات المدرسية بحيث تتوفر فلسفة مشتركة بين الكتب .

٤ - دراسة الثقافات المختلفة ومساهماتها في التاريخ العالمى ونمو الإنسان في كل مكان .

٥ - دراسة وتقويم التاريخ القومى والجغرافية القومية في ضوء الموقف العالمى مع بيان مسئولية القومية نحو العالم الأكبر وكذلك مسئولية المنظمات العالمية نحو القوميات .

٦ - دراسة فلسفة التعاون العالمى ومنظاته مثل الأمم المتحدة واليونسكو مع دراسة جهود هذه الهيئات في سبيل اشباع الحاجات العقلية والاجتماعية للأطفال والشباب والكبار في جميع أنحاء العالم .

٧ - دراسة الوثائق العالمية، والرموز العالمية ، وأبطال العالم وأعلامه مع دراسة أبطال كل قطر .

٨ - تشجيع المعارض ، والصحافة وحلقات المناقشة التي تهدف إلى تبصير

شعوب البلاد المختلفة بحقيقة الموقف في العالم على أساس من الأمانة والدقة والعدالة.

٩ — استخدام الوسائل السمعية والبصرية على أن تقوم على أساس الاختيار والانتقاء في ضوء فلسفة متناسقة تهدف إلى التوفيق بين مطالب القومية ومطالب العالمية .

١٠ — تأسيس علاقات مباشرة مع شعوب البلاد الأخرى عن طريق المراسلة والدراسة في الخارج والزيارات والرحلات .

١١ — مساعدة مختلف الأفراد على التعرف على مصادر المعلومات الصحيحة .

الخلاصة :

إن التربية من أجل تفاهم عالمي لا تتضمن إطلاقاً أصنافاً للولاء القومي بين أفراد المجتمعات المختلفة ، فإن التربية العالمية معناها تقوية الروابط بين أمم العالم على أسس من الفهم والدراسة والتوجيه الصحيح . والعالمية المفاهيمية السليمة لا تقوم إلا بتعاون قوميات سليمة في اتجاهاتها وفي نظرتها إلى الأمور ، كما أن القومية لا تستطيع أن تضمن بقاءها أو رخاءها إلا على أساس تفاهم متين مع سائر الأمم الأخرى . والمواطن الذي يفشل في إدراك هذه العلاقات المتبادلة لا يمكن اعتباره قومياً أو وطنياً سليماً .

على أن التربية من أجل تفاهم عالمي تقوم أساساً على توجيه عقول الناس منذ البداية وعلى ذلك فإن التربية العالمية تبدأ بالاهتمام بنمو علاقات صحيحة واتجاهات صحيحة للأطفال في حياتهم المنزلية على أن يتسع ولاؤهم تدريجياً بنموهم ليشمل بيتهم المحلية ثم ولاؤهم لقوميتهم والعالم الأكبر الذي يعيشون فيه . ومعنى هذا أن عناصر الولاء والمسئولية والاحترام والتعاون والتسامح تتكون في الأفراد منذ البداية وتؤثر على علاقاتهم مع الآخرين سواء في أسرهم أو في بيئاتهم المحلية أو في جماعات أو كقوميات ، فالشخص الذي لا يشعر بمسئوليته نحو أسرته يعتبر عقبة في سبيل التفاهم السليم مع أخوانه في مجتمعة وتفاهم مجتمعة مع المجتمعات الأخرى . فالمسئولية المنزلية أساس المسئولية القومية كما أن هذه الأخيرة تعتبر أساساً لنمو المسئولية العالمية من

جانب جميع الأفراد ، فالولاء للوطن لا يتعارض مع الولاء للعالم الأكبر حيث أن دوائر الولاء تعتبر أجزاء متصلة الحلقات في سلسلة واحدة .

وعلى هذا الأساس فإن التربية التي يمكن أن تحقق تفاهها عالمياً تقوم على أساس:

١ — فهم الذات : إذ أنه بدون فهم الإنسان لذاته في ضوء علاقاته مع الآخرين يصعب عليه فهم الآخرين سواء أكانوا إخوانه في المجتمع أو إخوانه في العالم الأكبر. وفهم الذات يؤدي إلى احترام الذات وتقديرها الذي يعتبر أساساً لاحترام حقوق الآخرين .

٢ — تفهم المجتمع الذي يعيش فيه والعوامل المختلفة التي توجه التغيير الاجتماعي في هذا المجتمع والتي تؤثر على علاقات الناس وتطورها .

٣ — تنمية التسامح بالنسبة للاختلافات الثقافية والفروق الفردية والاعتراف بمبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد وبين المجتمعات .

وهذه المبادئ تتضمن إعادة النظر في تنظيم النشاط التربوي في مدارس البلاد المختلفة من جميع النواحي :

١ — فإن تخطيط المناهج يجب أن يقوم على أساس احترام الثقافة التي يعيش فيها الجهاز التربوي مع الاهتمام بمساهمة كل ثقافة في الإنتاج الثقافي العالمي . وقد تعدل جميع المواد على هذا الأساس سواء في ذلك اللغات أو المواد الاجتماعية والمواد العلمية وكذلك النشاط المدرسي والجو المدرسي كله .

٢ — الإهتمام باختيار طرق التدريس الصحيحة التي تتفق وهذه الغايات والأهداف ، فلا شك أن نوع الطريقة في التدريس والطريقة التي يتم بها التعليم لها أثر كبير على تحقيق هذه الغايات والأهداف . فقد تختار من طرق التدريس ما لا يساعد على تحقيق الأهداف التي نرسمها . وطريقة التدريس هي العامل الأساسي الذي يؤثر على تكوين اتجاهات الناشئين والكبار على السواء من النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية

ويلاحظ أن هناك خلطا بين المعرفة العلمية الخاصة بالجماعات الثقافية ، وفهم هذه الثقافات وتفهم اتجاهاتها وآثارها ، فإن المعلومات الصحيحة قد تؤدي أولا تؤدي إلى التفهم الصحيح ، فالتفهم هو أن ينظر الإنسان بمنظار الآخرين نحو مشاكلهم الخاصة ونحو ثقافتهم الخاصة .

٣ - إعداد المدرس على أساس أن وظيفة المربي توجيه الناشئين منذ نشأتهم وتزويدهم بالمعرفة والعبارات التي تجعل منهم مواطنين منتجين ، مؤمنين بالآمن والولاء في منازلهم وفي بيئاتهم المحلية ، وفي وطنهم وبالتالي في العالم الأكبر .

٤ - الاهتمام بالجو المدرسي العام ، بتوفير أنواع النشاط التي تشجع تكوين الاتجاهات الخاصة بالتسامح والتعاون بين أصحاب الديانات المختلفة والأجناس المختلفة .

٥ - تعديل المناهج وطرق التدريس ووظيفة المدرس حتى تصبح المدرسة قوة إيجابية في تغيير البيئة وفي توجيه التغيير الاجتماعي في ضوء فلسفة قومية عالمية .

٢ — التعليم في إنجلترا *

للاستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقلوب

(سادساً) المدارس الثانوية

قابل الشعب الإنجليزي تشريع سنة ١٩٤٤ بالارتياح الشديد لأنه فتح مجال التعليم الثانوى أمام جميع التلاميذ على السواء حتى سن الخامسة عشرة بعد أن كان التلاميذ يسمون إلى هذا النوع من التعليم فلا يصله منهم إلا القادرون على دفع نفقاته المرتفعة، وإلا القلة التى توفى فى اجتياز الامتحانات القاسية التى كانت تعقد لاختيارهم .

والمدارس الثانوية حسب النظام الجديد على ثلاثة أنواع :

- (١) المدرسة النظرية Grammar Sch .
- (٢) الفنية Technical Sch .
- (٣) الحديثة Modern Sch .

وتختلف نسبة من يختارون لهذه المدارس من منطقة إلى أخرى ولكنها تتراوح فى الغالب من ١٥٪ لمن يقبلون بالمدرسة النظرية ، ٣٠٪ للمدرسة الفنية ، ٥٥٪ للمدرسة الحديثة .

١. — المدرسة النظرية :

هذه المدرسة الثانوية التى كانت قائمة حتى قانون سنة ١٩٤٤ وهى تعلم تلاميذها تعليماً ينتهى بهم إما إلى الجامعة وإما إلى إحدى المهن .

وتتميز المدارس الثانوية النظرية بأنها مدارس كما يدل عليها اسمها تهتم بالناحية العلمية ويمكث الطالب بها من سن ١١ إلى سن ١٨ والدراسة على مرحلتين :

(١) المرحلة الأولى من سن ١١ إلى سن ١٦ وتنتهى بامتحان عام يحصل فيه الطالب على شهادة الدراسة الثانوية (المستوى العادى) G.C.E. [Ordinary Level]

• هذه تانى مقالة من سلسلة مقالات عن نظام التعليم فى إنجلترا .

والثلاث السنوات الأولى من هذه المرحلة تدرس فيها المواد العامة وفي السنتين الأخيرتين يتخصص الطالب في شعبة الرياضة والعلوم أو المواد الأدبية .

(ب) المرحلة الثانية من سن ١٦ إلى سن ١٨ وهى المرحلة التى تهيء الطالب للالتحاق بالجامعة ويتقدم بعدها لامتحان شهادة الدراسة الثانوية المستوى المتقدم G.C.E. [Advanced Level] .

ومدرسو المدارس الثانوية النظرية يختارون عادة من خريجي معاهد التربية ذوى المؤهلات الجامعية .

واهتمام هذه المدارس بالناحية العلمية لم يشغلها عن الاهتمام بنواحي النشاط المدرسى المختلفة من فرق رياضية وجمعيات متنوعة ، وهذه الفرق والجمعيات هى التى تضمن على كل مدرسة شخصيتها المميزة لها .

٢ - المدرسة الفنية :

ازداد الاهتمام بالتعليم الفنى فى إنجلترا فى السنوات الأخيرة زيادة كبيرة . . وقد اتجهت المدارس الفنية بعد قانون سنة ١٩٤٤ لتعليم تلاميذها تعليما ثانويا تدرس فيه العلوم والفنون التطبيقية المختلفة ، وهذه المدارس أصبحت تؤدى الآن أجل الخدمات للصناعة فى بريطانيا ويلتحق بها نوعان من الطلبة : نوع يحضر جزء من الوقت وهذا يدخل ضمن تعليم الراشدين لأنه للشبان فوق سن ١٥ سنة وهو نظام جديد جرب فأتى بأحسن النتائج وهو الإتفاق مع أصحاب المصانع على إرسال عدد من عمالها الذين يعملون بهذه المصانع فعلا مدة يوم كل أسبوع يقضونه بهذه المدارس [ويدفع المصنع هؤلاء العمال أجره هذا اليوم] والغرض من ذلك أن يتلقى هؤلاء العمال دراسة فنية خاصة للارتفاع بمستوى تدريبهم الفنى .

أما النوع الآخر من الطلبة فهو الذى يقضى كل الوقت بالمدرسة وهذا النوع يتقدم للحاق بهذه المدارس من طلبة المدارس الثانوية الحديثة الذين يبلغون سن ١٣ سنة بعد النجاح فى امتحان تعقبه المدرسة الفنية . . وهؤلاء بعد التحاقهم بالمدرسة الفنية يدرسون بها سنة واحدة أو سنتين دراسة عملية يخرج بعدها الصانع الفنى الذى تعتمد عليه المصانع دائما . . ومن يأنس فى نفسه الاستعداد لمواصلة الدراسة يمكنه سنة أخرى تؤهله للتقدم لشهادة الدراسة الثانوية (المستوى العادى) . . التى تؤهله بدورها للالتحاق بإحدى الكليات الفنية العليا .

: وأغلب المدارس الفنية بها أربعة أقسام رئيسية :

القسم التجاري :

- (١) فرع التدريب على الأعمال التجارية .
- (ب) فرع التدريب على إدارة الفنادق .
- (ح) فرع التدريب على أعمال السكرتارية .

قسم التدبير المنزلى :

- (١) فرع التمريض : للراغبات فى العمل كمرضات .
- (ب) فرع التدبير : للراغبات فى التخصص فى شؤون التدبير المنزلى .
- (ح) فرع الطهى : للطلبة والطالبات الذين يرغبون فى العمل كطهاة فى الفنادق أو المدارس .

قسم العلوم :

وهذا القسم أغلب فروجه تعد الطلبة والطالبات الذين يرغبون فى الحصول على شهادة الدراسة الثانوية ، وأهم هذه الفروع :

- (١) فرع الصيدلة : للراغبين فى العمل بالصيدليات .
- (ب) فرع الكيمياء : للراغبين فى التخصص بالكيمياء الصناعية للعمل فى المصانع .

قسم الصناعة :

- (١) فرع الهندسة : ويشمل الهندسة المعمارية وهندسة المباني والهندسة المدنية الخ .
- (ب) فرع الكهرباء : ويشمل كل ما يتعلق بالكهرباء من راديو ، تليفزيون ، لاسلكى ، إدارة الماكينات والمحركات الكهربائية .. الخ .
- (ح) فرع الميكانيكا : السيارات . ماكينات الديزل .. الخ .
- (د) فرع النجارة : نجارة الأثاث .. الخ .

٣ — المدرسة الحديثة :

ويلتحق بهذه المدرسة كل من لم يستطع اللحاق بالمدرسة النظرية أو المدرسة الفنية .
أو بمعنى أصح كل المتخلفين من التلاميذ الذين لم يؤهلهم استعدادهم العقلي لمواصلة
الدراسة . . ولهذا لا يزال الشعور قوياً بين الآباء بأن هذه المدرسة أقل منزلة من
غيرها . . وقد فكر حزب العمال عندما كان في الحكم أن يجد حلاً لهذه المشكلة فأنشأ
نوعاً جديداً من المدارس أطلق عليه اسم المدرسة الجامعة Comprehensive Sch.
تضم الثلاثة أنواع من المدارس الثانوية حتى لا يشعر التلاميذ بغضاضة في وجودهم في
٣ مدارس متفرقة وحتى يسهل توجيههم وانتقالهم من نوع إلى آخر حسب استعدادهم
وقد أنشئ من هذه المدارس حتى الآن حوالي ٢٠ مدرسة على سبيل التجربة ، وحزب
المحافظين الموجود الآن في الحكم لا يشجع إنشاء هذا النوع من المدارس كما أن أغلب
رجال التربية لا يميلون إليه لأن عدد التلاميذ يبلغ في كل مدرسة من هذه المدارس
حوالي ١٥٠٠ ، وعلى أية حال فهي لازالت في دور التجربة .

على أن هذه المشكلة قد بدأت تخف حدتها بعد أن نجحت المدارس الثانوية
الحديثة في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها . . فهي تتجه إلى تكوين المواطن
الذي أعد إعداداً سليماً للحياة إعداداً يشمل تثقيفه الثقافية العلمية التي يحتاجها أي
مواطن كما يشمل توجيهه توجيهاً فنياً منتجاً .

ولهذا بدأ الآباء يزدادون ثقة بها خصوصاً بعد ما لمسوا ما وصلت إليه من نتائج
وبعد ما أحسوا أن طلاب هذه المدارس يعطون الفرص للانتقال إلى المدرسة النظرية
كما يعطون الفرص للانتقال إلى المدرسة الفنية .

ومهما يكن من أمر فقد نجحت هذه المدرسة نجاحاً كبيراً وأصبحت من أهم
العمد التي يرتكز عليها التعليم الآن في إنجلترا .

وهذه المدارس يلتحق بها الطالب من سن ١١ سنة ويقضى بها ٤ سنوات يدرس
في السنتين الأوليتين دراسة عامة تشمل المواد الآتية (رياضة . علوم . لغة إنجليزية .
مواد اجتماعية . تربية رياضية)

وفي السنتين الثالثة والرابعة للطلاب أن يتخصص في أحد الشعب الآتية والدراسة أغلبها عملية :

(أ) الشعبة الزراعية :

ويدرس الطالب : الآلات الزراعية وطريقة صنعها وإصلاحها . تربية الدواجن . حفظ الفواكه . فلاحه البساتين . تربية النحل . منتجات الألبان .. الخ .
وتدرس الطالبة : الصناعات الزراعية المختلفة ، تربية الدواجن . تنسيق الحدائق والأزهار .

(ب) الشعبة الصناعية :

ويدرس الطالب : الطباعة . الآلات الكاتبة . الاختزال . الكهرباء . المعادن .
وتدرس الطالبة : التدبير المنزلي . الخياطة . التطريز . الطهي . التبريد .
رعاية الطفل . الآلة الكاتبة ... الخ .

(ج) الرسم والأشغال :

ويدرس فيها : الرسم . أشغال التجارة . أشغال السلال . الحرف اليدوية المختلفة . وتنتهي الدراسة بعد السنة الرابعة دون أى شهادة عامة ليخرج التلميذ إلى الحياة العملية .

سابعاً ب - تعليم الراشدين

هذه هي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم وهي المسماة Further Education وقد اهتم قانون سنة ١٩٤٤ بهذه المرحلة اهتماماً بالغاً ، فأعطى الحق لكل من أتم تعليمه حتى سن ١٥ أن يكمل دراسته ويحصل على ما يحتاجه من ثقافة في حياة العملية . وقد أدرك رجال الصناعة والتجارة أهمية هذه المرحلة ، فعمدت الكثير من الشركات والهيئات إلى تنظيم دراسات لموظفيها لزيادة تدريبهم المهني بل لإشباع هوايات هؤلاء الموظفين وزيادة ثقافتهم العامة ، كما عمد أصحاب المصانع على تزويد المدارس الفنية بالكثير من العدد والآلات لتدريب الطلاب عليها لتستطيع هذه المصانع الاستفادة

بخبيرتهم بعد تخرجهم ولهذا نجد العلاقة وثيقة بين المدارس الفنية وأصحاب المصانع والشركات ، وأغلب مجالس إدارات هذه المدارس من أصحاب المصانع .

والمدارس الفنية كما قدمنا تستقبل الطلبة من جميع الأعمار وتشتغل ليلا ونهارا حسب ظروف الطلبة فمنهم من هو منتظم في دراسة نهائية كاملة ومنهم من يحضر يوما واحدا كل أسبوع ومنهم من يحضر في المساء .. وهكذا ولذلك نجد أغلب هذه المدارس تحتوي على أعداد خيالية من الطلبة ، فكلية South Devon مثلا بها حوالي ٣٠٠ طالب منهم حوالي ٥٠ من البلاد الشرقية وحدها .

والمناطق التعليمية تقوم بدور هام في سبيل تعليم الراشدين ففي كل قرية نجد فصولا مسائية لتعليم الموسيقى أو الرسم أو التدبير المنزلي أو التريكو أو قيادة السيارات الخ ... فبمجرد أن يجتمع أكثر من ٨ أشخاص في أية قرية لطلب فتح فصل يتعلمون فيه أى مادة أو مهنة تصبح المنطقة مكلفة بفتحها ، وتستغل المدارس والجمعيات والأندية والوحدات الجمعة وغيرها لهذا الغرض وإذا قل عندئذ من يطلبون فتح الفصل عن ٨ قامت المنطقة بتسيير قافلهم إلى أقرب قرية بها الفصول التي تقوم بتعليم ما يريدونه .

(ثامنا) المدارس الخاصة Special Schools

وهي ما نطلق عليها مدارس الشواذ

Educationally subnormal

١ - ضعاف العقول

Open Air Schools for Delicate children

٢ - ضعاف الصحة

Crippled

٣ - الشواذ جثمانيا

Maladjusted

٤ - منحرف في السلوك

Epileptic

٥ - المصابون بالصرع

Deaf

٦ - الصم

Blind

٧ - العمى

١ — مدارس ضعاف العقول :

زرنا من هذه المدارس مدرستين من أشهر المدارس في إنجلترا هما :

(a) Brodfield Sch. [Exeter].

(b) Gorton Special Sch. [Manchester].

(١) يقبل في هذه المدارس الأطفال غير العاديين الذين يبدو عليهم نوع من الشذوذ في تصرفاتهم في المدارس الابتدائية العادية ، ويختار هؤلاء الأطفال بعناية فعندما يتبين المدرس في المدرسة الابتدائية العادية أن أحد تلاميذه قد أمضى سنتين أو ثلاثة ولم يبد عليه أى تقدم في القراءة أو الكتابة وفى الغالب يكون هذا الطفل شاذاً في سلوكه . . . ففي هذه الحالة يقوم المدرس بكتابة تقرير سرى إلى « أخصائى علم النفس » بالمنطقة ، وأغلب المناطق التعليمية يوجد بها هذا الأخصائى . فعندما يصله هذا التقرير يقوم فى الحال بفحص هذا التلميذ فى العيادة النفسية مع إجراء بعض اختبارات الذكاء عليه فإذا تبين له أن هذا الطفل ذكاؤه عادى وأن سبب هذه التصرفات ظروف خاصة أو مرض طارئ . يمكن علاجه ، باشر الأخصائى هذا العلاج مع وجود التلميذ فى مدرسته . . . أما إذا وجد أن مشكلته مشكلة تأخر عقلى أى أن متوسط ذكائه يقع بين (٥٠ ٦ ٧٠) يقرر فى الحال إرساله إلى مدرسة ضعاف العقول . (وإذا ظهر أنه أقل من ٥٠ فهؤلاء يحالون إلى عيادات طبية خاصة) .

(ب) أغلب هذه المدارس داخلية ويقضى فيها الطفل من سن ٩ إلى سن ١٦ سنة .

(ج) هذه المدارس بالجان والتلميذ فيها يتكلف حوالى ٢٧٠ جنيه فى السنة .

(د) متوسط عدد التلاميذ فى كل مدرسة ١٠٠ .

(هـ) تهدف المدرسة إلى إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة حتى يستطيعوا أن يكسبوا

قوتهم بيدهم بعد خروجهم من المدرسة .

(و) الدراسة أغلبها عملية يتخللها وقت قليل لتعليم القراءة والكتابة ومبادئ

الحساب ، ففي الصباح يخرج التلاميذ مع مدرسيهم (والفصل لا يزيد عن ١٥ تلميذاً) إلى مزرعة المدرسة وملاعبها فيقومون بحرث الأرض وزراعتها وإطعام الدواجن

وفي خلال ذلك يصنعون بعض الأعمال اليدوية ثم يعودون إلى فصولهم لمناقشتهم فيما قاموا به يتخلل ذلك اكتساب خبرات في القراءة والكتابة والحساب .

(ز) يتدرب التلاميذ على صناعة المربات والشربات وبعض الحلوى والروائح... الخ ويجمعون ما يصنعون طوال الأسبوع ليقوموا ببيعه .

(ح) تتفق المدرسة مع أصحاب المزارع والجراجات المجاورة لتشغيل تلاميذها عندهم أيام السبت من كل أسبوع على أن يعطوهم نظير ذلك أجراً مناسباً .

(ط) قد يظهر بعض التلاميذ تقدماً محسوساً بعد قضائهم سنتين أو أكثر في هذه المدرسة فينتقلون إلى المدرسة العادية بعد أخذ رأى الإخصائي .

(ي) نجحت هذه المدارس نجاحاً لا حد له وقد تبين من الإحصاء الأخير الذي قامت به وزارة التربية في إنجلترا أن حوالي ٨٣٪ ممن تخرجوا من هذه المدارس نجحوا في حياتهم العملية كواطنين صالحين، وبديهي أنه لولا هذه الدراسة لأصبح أمثال هؤلاء التلاميذ عالة على الدولة ومن ناحية أخرى أدى بهم شئوهم إلى الإجرام .

٢ — ضعاف الصحة أو الموهقون:

زرنا من هذه المدارس :

(a) Step Cross for Delicate and Physically Handicapped.
[Torquay]

(b) Crumpsell Open Air Sch. [Manchester]

وتضم هذه المدارس الأطفال المصابون بأزمات صدرية أو ضعف في القلب أو نقص غير طبيعي في الوزن أو أمراض ناشئة عن سوء التغذية... الخ .

(١) أغلب مدارس هذا النوع مدارس هواء طلق ، بمعنى أن الدراسة أغلبها خارج جدران الفصول طالما كان الجو مساعداً على ذلك .

(ب) متوسط المدة التي يقضيها التلميذ في مثل هذه المدرسة حوالي ١٨ شهراً . . وفي الحالات المزمنة تطول مدة بقائه أكثر من ذلك .

(د) تقوم المدرسة بإعطاء تلاميذها ٣ فوجيات في اليوم وهي مدارس غير داخلية .

(هـ) تبدأ الدراسة في الغالب الساعة ٩,٣٠ صباحاً وتسير كآلاتي :

٩,٣٠ وصول التلاميذ والصلاة

تناول الإفطار المكون من لبن . كاكو ، خبز وزبدومربي . بيض .

من ١٠ إلى ١٢ نشاط دراسي .

١٢ غذاء [ويشرف الطبيب على اختيار المواد الكافية المتنوعة اللازمة لغذائهم]

١٢,٣٠ إلى ١,٤٥ راحة إجبارية [والمدارس ممتدة بالسرير الكافية]

١,٤٥ إلى ٣,٤٥ نشاط دراسي

٤ تناء كامل

٤,٣٠ انصراف .

(هـ) توجد مربية خاصة للإشراف على حمام التلاميذ حيث يلزم أن يستحم كل تلميذ مرة في الأسبوع على الأقل .

(و) توجد عيادة للعلاج الطبي تحت إشراف طبيب المدرسة .

(ز) يكشف هلي التلاميذ ٣ مرات في السنة كشفاً طبياً كاملاً ، ومن تبين أنه شفي يعود إلى مدرسته الأصلية .

٣ — مدارس الأطفال ذوي الشذوذ الجثائي :

وقد زرنا منها مدرسة في مانشستر هي Lancastrian Special Schi.

وتقبل هذه المدارس الأطفال ذوي الشذوذ الجثائي مهما بلغ من شذوذ هذه الأجسام وتشوها . . وتعمل على أن يستفاد بأي جزء من هذا الجسم المشوه ليؤدي خدمة قد لا تنفع ولكنها كافية لأن تشعر صاحبه بإنسانيته . وقد حضرنا حفلة أقامها تلاميذ وتلميذات هذه المدرسة ، ففجئنا إلى أي حد بلغت العناية بأمثال هؤلاء

المشوهين .. فبالرغم مما بلغت حالات هذا التشوه فقد استطاعوا القيام ببعض التمثيلات الرائعة والظهور أمام المجتمع بشجاعة وروح معنوية عالية كان لها أبلغ الأثر في نفوس جميع من شاهد هذه الحفلة التي كانت من أنجح الحفلات المدرسية .

٤ — مدارس منحرفي السلوك :

وهؤلاء في الغالب يكونون من بيئات متخلفة لها ظروف خاصة كأن يكون الوالدين على خلاف، أو حالة المنزل سيئة أو أحد الوالدين شاذ السلوك، أو أن التلميذ فقد والديه فلم يجد من يرعاه الرعاية الكافية .. الخ . ولذلك نجد لكل طفل ملفاً يحوى تاريخه وتاريخ أسرته وذلك للتعرف على العوامل التي أدت إلى حالته ليتمكن الاسترشاد بها في علاجه ، ويشرف على هؤلاء الأطفال أطباء وسيكولوجيين وهيئة تدريس قديرة ، وهذه المدارس كلها داخلية .

٥ — مدارس المصابين بالصرع :

وهي تشبه مدارس ضعاف الصحة إلى حد كبير مع تعديل في خطة الدراسة والإشراف الصحي لتناسب مع نوع هذا المرض .

٦ — مدارس الصم والبكم :

تمتاز هذه المدارس بإمكانياتها، فكل تلميذ جهازه الخاص الذي يساعده على السمع وجهاز آخر له موجات خاصة تعين على الفهم والتكلم .. والمدارس يزورها اختصاصيون في أمراض الأذن والحنجرة للكشف على التلاميذ من وقت لآخر والإشراف على علاجهم والتعاون مع مدرسيهم في توجيه تعليمهم .

٧ — مدارس العمى :

وهي مدارس لا تختلف كثيراً عن هذا النوع من المدارس الموجودة ببلادنا .

(تاسعاً) المدارس الحرة Public Sch.

زرنا من هذه المدارس :

(a) Kelly College Tavistok

(b) Dartington Hall

(c) Eton College

تعتبر المدارس الحرة في إنجلترا في مجموعها أفضل بكثير من المدارس التي تشرف عليها السلطات المحلية ، فهي تقدم لتلاميذها تربية ذات قيمة بكل ما تحمله كلمة تربية من معان .

وهذه المدارس تتمتع باستقلال تام في إدارة شؤونها ، وهذا الاستقلال يعطى المدرسة خير فرصة للعمل والتقدم والتطور في النظام بما يناسب بيئتها وظروفها الخاصة وهذا يتيح لها أن تكون جماعة حية نامية . . تتجدد على الدوام على أساس تقاليدنا الخاصة بها . . والناظر في هذه المدرسة هو الذي يقوم باختيار هيئة التدريس وهو دائماً يراعى في اختيارهم أصحاب الكفايات الممتازة لا في النواحي العلمية فقط بل في النواحي الاجتماعية والرياضية ، ولذلك كان مستوى المدرسين في هذه المدارس أعلى من مستوى مدارس الدولة .

وهناك كثيرون من الإنجليز يعترضون على بقاء هذه المدارس لأنها غير ديمقراطية فهي تتقاضى مصاريف باهظة تصل إلى حوالي ٤٠٠ جنيه في السنة ، وبديهي أن طبقة خاصة من الشعب هي التي تستطيع إلحاق أبنائها بهذه المدارس وهذا ما يناقض الديمقراطية .

حقيقة يوجد عدد من التلاميذ تكفل المناطق التعليمية بدفع مصروفاتهم في هذه المدارس ولكن هؤلاء يعتبرون قليلين .

وبهذه المناسبة أذكر أن المدارس الحرة في مقاطعة مانشستر تأخذ حوالي ٥٪ من الأوائل من ترتيب الناجحين في امتحان القبول للمدارس النظرية بالمجان على

حسابها .. والمنطقة التعليمية تدفع لحوالى ٥٪ من الذين يلونهم فى الترتيب مصاريفهم فى هذه المدارس الحرة . والـ ٥٪ الذين يلون ذلك لهم مصروفات مخفضة .

والنتيجة التى لا يختلف فيها أحد أن من هذه المدارس ما يعد مفخرة للتعليم فى إنجلترا . فإذا نظرت إلى مدرسة مثل Kelly College وهى ليست فى مرتبة إيتون مثلاً لأدهشك ما بها من استعدادات أذكر منها :

(١) المدرسة مساحتها ٧٥ فداناً وبها جميع أنواع الملاعب وعدد تلاميذها ٢٠٠ فقط .

(ب) بها من الهوايات ما لا يمكن حصره . فيها قسم كامل للطيران والتدريب عليه .. وقسم للبحرية وآخر للبيكانىكا، من سيارات لتعليم القيادة مع معرفة أجزاء السيارة وطريقة إصلاحها . ثم قسم للنجارة ثم الحدادة .. وقسم كامل للكهرباء بجميع ما تحويه .. ثم الرماية .. تربية الدواجن .. طباعة .. موسيقى .

(ج) الفصل لا يزيد عن ٢٥ طالباً وفى السنة السادسة مقسم إلى مجموعات كل مجموعة ٨ طلبة .

أما مدرسة Dartington فناظرها متحرراً إلى أبعد حد .. فهو يؤمن بأن المدرسة يجب أن تكون شبيهة بالحياة فيجب أن يحيا التلاميذ فى المدرسة كما يحبون فى بيوتهم .. وعلى هذا فهو لا يفصل الطلبة عن الطالبات فى القسم الداخلى فهم يعيشون معاً فى غرف متجاورة يأكلون معاً ويذاكرون معاً ، وهو يذهب إلى أبعد من هذا فيسمح للطلبة والطالبات بالنزول معاً فى حمام السباحة .

وهو يكون من جميع طلبة وطالبات المدرسة مجلس إدارة لها يناقش شؤونها ويشترك فى وضع مناهجها وخططها وأنظمتها .

مقترحات

بشأن ما يتبع عند وضع أسئلة الامتحانات

١ - تكون الأسئلة بحيث لا يفلح في الإجابة عنها من يعتمد على الملخصات الجاهزة وذلك لأن الملخصات الجاهزة عيوباً وأضراراً منها :
(أ) أنها بطبيعتها ناقصة لخلوها من التفاصيل - فلا تعطى صورة كاملة صادقة للوضوع .

(ب) أنها توجه التعليم وجهة آلية وتصرف التلاميذ عن المدرسة وعن الاطلاع والدرس العميق القائم على الفهم وتشجع على الاستظهار فلا تتحقق بذلك أغراض المنهج ولا أغراض التعليم في هذه المرحلة .

(ج) أنها تمثل وجهة نظر واضع الملخص فلا تبين وجهة نظر التليذ الممتحن ولا مقدار فهمه للادة وهضمه إياها وقدرته على استخدامها ،
فإذا كان هناك سؤال يتكون من جزئين (كما هي العادة) أحدهما يمكن أن يعتمد على الحفظ (أو الملخصات) والآخر يعتمد على التطبيق فيجب أن يكون نصيب الجزء الأول من الدرجات صغيراً ونصيب الجزء الثاني كبيراً .

٢ - يجب أن تختبر الأسئلة مقدرة التليذ على الفهم وعلى التفكير وذلك بأن تعتمد على التعليقات والتطبيقات والموازنات والتنبؤات مع التمثيل والتوضيح بالأمثلة أو بالرسم والتعبير الحر المتصل بدلاً من مجرد الذكر والسرر ،

أمثلة من الامتحانات العامة يظهر فيها الاتجاه السليم :

مثال ١ : د عهد إليك بوضع برنامج للإذاعة لركن الريف - فما الموضوعات التي تدخلينها في هذا البرنامج مع التعليل بإيجاز لكل موضوع . طبق رأيك بكتابة برنامج إذاعي ريفي يستغرق ساعة ونصف ساعة .

- (من ورقة المجتمع المصري — دبلوم مبدئىس المجلات الخاصة سنة ١٩٥٥) .
- مثال ٢ : دوازن بين اراضى الدلتا الواقعة شمال خط عرض طنطا والاراضى الواقعة جنوبيه مبيناً أثر ذلك فى عمل السكان وتوزيعهم .
- (من ورقة الجغرافيا — كفاءة المعلمين سنة ١٩٥٥) .
- مثال ٣ : دتطلب الحياة فى الماء توافر صفات خاصة فى الحيوان — اشرح ذلك موضعاً طرق الحركة والتنفس فى الأسماك والثدييات المائية .
- (من ورقة علم الأحياء لشعبة العلوم توجيهى دور ثان سنة ١٩٥٥) .
- ٣ — يراعى فى الأسئلة أن تكون شاملة على قدر الإمكان لموضوعات المنهج . وذلك لأن عدم توفر هذا الشرط فى الأسئلة يزيد من فرص النجاح أو الرسوب بعامل الصدقة (الحظ) — كما أن شمول الأسئلة لموضوعات المنهج يكون أكثر ملاءمة لإظهار الفروق الفردية الكثيرة بين التلاميذ ومستوياتهم المختلفة .
- وعما يساعد على توفر هذا الشرط زيادة عدد الأسئلة أو فروعها . وفيما يلي أمثلة يظهر فيها عدم توفر هذا الشرط .
- ففى أحد امتحانات القسم الخاص فى الرياضة (التحليل الرياضى) جاءت مسألتان فى الدائرة ومسألة واحدة فى الخط المستقيم مع أن نحو ثلثي المقرر عن الخط المستقيم .
- وفى أحد امتحانات الكيمياء القسم الخاص جاء سؤالان فى موضوع واحد وهو تعيين الوزن الذرى .
- وفى أحد امتحانات اللغة الانجليزية القسم الخاص جاءت الأسئلة عن القطع المختارة (Selections) منصبة كلها على قطعة واحدة من الـ ٢٢ قطعة المقررة بدلاً من عدة أسئلة صغيرة من عدة قطع . كما أغفل الجزء الخاص بالشعر فلم يوضع فيه أى سؤال مما قد يترتب عليه إهمال المدرسين لموضوعات الشعر فى الأعوام التالية .
- وفى أحد امتحانات الشهادة الإهدائية فى مادة الحساب والجبر جاءت ثلاث المسائل عن الجبر (نمرة ٥٦٤٦٣) على موضوعات الأقواس .
- ٤ — يراعى أن تكون الأسئلة البسيطة قليلة والأسئلة الصعبة كذلك قليلة وأن تكون غالبية الأسئلة فى مستوى ما يتوقعه من الطالب المتوسط .
- وذلك لكي يميز الامتحان بين مستويات التلاميذ المختلفة فيميز بين الضعيف والمتوسط والقوى . ويكون من الأفضل لو أمكن وضع الأسئلة السهلة فى أول الامتحان لتشجيع التلاميذ والأسئلة الصعبة التى لا يتوقع أن يحلها إلا عدد قليل من التلاميذ فى آخر ورقة الأسئلة .
- ويراعى أن تكون درجات الصعوبة والسهولة فى مستوى التلاميذ .

فلا داعى لاستعمال كلمة مثل «مراغماً» وقد وردت من غير تشكيل علاوة على عدم مألوفيتها وكان ذلك فى أحد امتحانات اللغة العربية للتوجيهية .
كذلك جاء فى أحد امتحانات اللغة الفرنسية للقسم الخاص فى الإنشاء وفى نفس الورقة ثلاث موضوعات منها الموضوعان الآتيان :

(أ) صف شعورك نحو مراقب الشمس بعد كشفها عند قاعدة الهرم الأكبر .
(ب) صف شعورك نحو الطيارين الفدائيين الذين يقومون بتجريب الطائرات الحديثة .
هذان الموضوعان فى مستوى عال جداً ولا يتفقان مع محصول تلاميذ المرحلة الثانوية .
٥ — يكون هناك مجال للاختيار بحيث لا يحصر التلميذ فى نوع معين من الأسئلة .
يحسن ألا يكون هناك اختيار فى امتحانات بعض المواد كالرياضيات وذلك لأن درجة الصعوبة أو السهولة فيها لا تتبين غالباً إلا بعد قطع مرحلة فى محاولة الإجابة .
وهذا ينطبق بنوع خاص على تمارين الهندسة فالاختيار فيها من شأنه أن يضر التلميذ وأن يمنع من صحة تقدير مستواه .

أما فى المواد الأخرى فإن مجال الاختيار فى الامتحان يعطى التلميذ فرصة ليعين فيها مقدار تحصيله واستيعابه وفهمه للموضوعات التى يميل إليها أكثر من غيرها .
فى المثال الوارد عن امتحان اللغة الفرنسية فى البند السابق يطالب التلميذ فى موضوع الإنشاء بوصف شعوره نحو مراقب الشمس فى الأول ونحو الطيارين الفدائيين فى الثانى ، وبذلك يصبح مرغماً على الإجابة عن موضوع واحد وهو الثالث الذى كان فى مستوى التلاميذ .

٦ — لا يبدأ فى وضع الأسئلة إلا بعد دراسة أغراض المنهج وتوجيهاته وذلك لضمان إيرادها بحيث تختبر مدى تحقيق الأغراض المقصودة من تلك المناهج والتوجيهات .
ولزيادة التأكد يجب أن تراجع الأسئلة فى ضوء هذه الأغراض بعد الانتهاء من وضعها فى صيغتها المبدئية .

فى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية للغة الإنجليزية جاءت موضوعات الإنشاء مأخوذة مباشرة من الكتاب المقرر والشائعة ملخصاته بين المدرسين والتلاميذ — وكان الأفضل أن تكون الموضوعات جديدة حتى تكون مقياساً صادقاً لقدرة التلميذ على التعبير .
وفى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية لمادة الجغرافيا جاءت ثلاثة أسئلة من خمسة .
وهى (رقم ٢ ، ٤ ، ٥) عن بلاد غير مصر وبدون أى تعرض للعلاقات بينها وبين مصر بالرغم من أن المنهج يهدف صراحة إلى دراسة مصر وعلاقاتها بالعالم الخارجى وهى كالآتى :

سؤال ٢ -- ما أسباب قيام الصناعة في سهل لمبارديا. أذكر الصناعات الهامة التي قامت به ومراكز إنتاجها -- وضع على خريطة لهذا السهل المراكز الصناعية التي تذكرها .

سؤال ٤ -- أذكر الصفات الجثمانية للزئوج والهنود الحمر ، ثم وازن بين حياة كل منهما من حيث الغذاء والملبس والسكن .

سؤال ٥ -- أكتب مذكرات مختصرة عن أربعة فقط مما يأتي :

(١) ساحل الريفيرا . (ب) أكرانيا . (ج) أسباب البراكين .

(د) حوض نهر الأمازون (هـ) قناة بنما .

٧ -- ألا تتطلب الأسئلة إجابات يختلف المصححون في تقديرها اختلافا كبيرا .

ففي أحد امتحانات الشهادة الإعدادية في اللغة العربية سؤال يحتوى على ثلاثة أبيات من الشعر مطلوب شرحها مع بيان أجملها في رأى التليذ .

والرأى في الجمال يختلف فيه المصحح كما يختلف فيه التليذ . والأفضل أن يطلب من التليذ شرح وإبراز نواحي الجمال .

٨ -- تخلص الأسئلة من اللبس ومن الغموض ومن الالغاز .

ففي أحد امتحانات الشهادة الإعدادية في اللغة العربية يوجد السؤال الآتي :

« مقبرة »

١ -- هات من هذه الكلمة فعلا مجرداً واستعمله في جملة مفيدة .

٢ -- زد فيه حرفاً واستعمله في جملة مفيدة .

٣ -- بين الفرق بين الفعلين في المعنى .

٩ -- أن يكون بالأسئلة ما يختبر مدى إلمام الطالب بالحوادث الجارية حوله واتصال موضوعات الدراسة بالحياة والواقع .

ويراعى أن تكون هذه الموضوعات في مستوى الطالب ومن واقع الحياة في بيئته مثل :

١ -- كارثة السيول في قنا وكيف يمكن تلافيها (منطقة قنا) .

٢ -- أسبوع التسليح ٣ -- السد العالي ومستقبل مصر الصناعي .

٤ -- الوحدات المجمع ٥ -- معونة الشتاء ٦ -- عيد العلم ٧ -- الزلزال

١٠ -- يراعى في الزمن أن يكون متكافئاً مع قدرة الطالب المتوسط (بحسب

تقدير ناله) بحيث يتمكن في حدوده من أن يجيب عن جميع أجزائه البسيطة والمتوسطة .
وقد لوحظ بالفعل في أحد امتحانات الجبر للتوجيهي أن الأسئلة كانت تحتاج
في حلها لأكثر من الزمن المحدد لها .

١١ — لا يجوز أن تحتوي الأسئلة أموراً يقصد منها تضليل الطالب عن الصور
المألوفة . [تمنع الـ Tricks (الحيل)]

فقد عود أجد المدرسين تلاميذه على اتجاه خاص في تسمية المربع بالحروف
أ ب ح و ثم ذكر في أحد الأسئلة عند الامتحان المربع أ ب و ح فوق التلاميذ في
الخطأ وارتبكوا في الإجابة .

١٢ — أن تكون الأسئلة موزعة قدر الإمكان على أجزاء المنهج بحيث لا تتركز
الأسئلة حول بعض الأجزاء دون غيرها .

ويلاحظ أن تجانس التوزيع يختلف عن الشمول الوارد في البند (٣) .
ففي امتحان الكيمياء للتوجيهي في أحد الأعوام سؤالان عن معين الوزن الذري .
وفي امتحان الطبيعة للتوجيهي في أحد الأعوام سؤالان على جهاز واحد «جولي» .

١٣ — يحسن الابتعاد عن الأسئلة المكونة من عدة أجزاء والذي تتطلب الإجابة
عن المتأخر منها صحة الإجابة عن الأجزاء التي قبلها ، إذ أن الخطأ في الأجزاء الأولى
سيترتب عليه الخطأ في الأجزاء التالية .

ففي أحد امتحانات الشهادة الإعدادية يوجد السؤال الآتي في قواعد اللغة العربية:
« رأى ،

١ — مات المضارع من هذا الفعل — ثم خاطب به في جملة مفيدة المفردة
المؤنثة مرة ومثنىها مرة أخرى ،

٢ — أدخل عليه دلم ، في الجملة الأولى و د سوف ، في الجملة الثانية .

٣ — بين أثر هذين الحرفين فيه .

١٤ — إذا أخذنا في الاعتبار الاتجاهات السابقة كلها كانت لأسئلة الامتحانات العامة
وظيفة تربوية هامة إلى جانب أنها وسيلة لاختبار التلاميذ فهي توجه المعلمين إلى طرق
في التدريس وتوجه التلاميذ إلى طرق في الدراسة . ومن هذا تتضح خطورة الدور
الذي تقوم به هذه الامتحانات وأهمية معالجة هذه المسألة بدقة وعناية .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Volume VIII

March 1956

Third Issue

CONTENT

	Page
Objectives of Primary Education after the Revolution	Dr. A. El-Koussy 1
Curricula of General Teacher Training Schools	Mr. A. F. Ibrahim 8
The Psychology of Examinations in Egypt	Mr. M. K. Barakat 15
Scientific Method in Teaching History	Mr. M. W. Hammad 23
Using Approximation in Teaching Mathematics	Dr. A. A. Abbas 32
Causes of Backwardness at School and its Treatment	Dr. M. K. Barakat 39
Problems of Egyptian Youth	Dr. M. Hamza 43
Psychodramatic Methods with Feeble-minded Children	Dr. S. Maghrabi 50
East and West from the Angle of International Understanding	Dr. S. Hammad 58
Education Between Nationalism and Internationalism	Dr. M. H. Afify 70
Education in England	Mr. G. Khashaba 80
Suggestions for Procedures in Examination Questions	93

Printed by "Dar El-alam El-Arabi"

23, Sharia El-Zaker, Cairo.

Phone 44708

صحيفة التربية

تصدرها رابطة حريتي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور محمد العزيز القوصي

العدد الرابع

مايو ١٩٥٦

السنة الثامنة

فهرست

صفحة

- | | | |
|----|---|---------------------------------|
| ١ | خداق الفنى | للدكتور محمد العزيز القوصي |
| ٤ | المعاصر الأساسية في التربية الحديثة | للأستاذ جريسون كيرك |
| ١١ | دور المعلم في المبدئين الرياضي والاجتماعي | للأستاذ محمد خيري حري |
| ١٧ | الحجرة المدرسية وآثارها في شخصية الانسان وسلوكه | للدكتور الدمر داس عبد المعتمد |
| ٢٥ | التأخر الدراسي في المدارس الثانوية في مصر | للدكتور مختار حمزة |
| ٤٠ | المطالعات الحسابية ودراساتها | للدكتور أحمد أبو العباس |
| ٤٦ | التربية الجمالية والتذوق الفني في تدريس العلوم | للدكتور محمد صابر سليم |
| ٥٣ | المشكلات النفسية في العمل الإداري | للدكتور محمد خليفة بركات |
| ٦٥ | الاضطراب النفسي والعلاج النفسي والصبي | للدكتور محمد محمد الدين إسماعيل |
| ٧١ | منومات التعلم في المدرسة الروسية | للدكتور محمد جمال صبر |
| ٧٨ | التعلم في إنجلترا | للأستاذ جمال خليفة |
| ٨٦ | أنظمة امتحان البكالوريا بفرنسا | |

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية
١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
- أما المكاتبات الاخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة
الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :
بمصر والسودان :
- ٦. قرشا الاشتراك العام
- ٤. • لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين
بالخارج : ٧٥ قرشاً
- ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة
- فمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	فلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملاً
لبنان وسوريا ٢٠٠ غلماً	بالمراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الثامنة

مايو ١٩٥٦

العدد الرابع

خداع النفس

الدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

الحياة النفسية لها أعاجيبها . وأعاجيبها هذه أكثر روعة من أعاجيب أى لون من ألوان الحياة الأخرى . ولعل أعجب ما في هذه الأعاجيب أننا نراها واضحة إلا في أنفسنا ؛ فنراها في غيرنا جليلة في غير حاجة إلى برهان ، ولا نراها في أنفسنا بالرغم من وضوحها ، ولهذا يقول الناس عني إنني قاس لكني أقول إنني حازم فقط ، أو يقول الناس عني إنني بخيل ولكني أقول إنني أحب الحرص ، أو يقول الناس عني إنني مسرف ولكني أسمي هذا كرما . وقد يقول عني قائل إنني بمتهور أهوج . ولكني قد أسمي هذا جرأة وشجاعة . وهكذا نجد أن الإنسان قد اخترع في لغته ما يسمح له بتمويه نفسه حتى يدفع عنها الهجوم ؛ فإن قيل إنه مترمت قال إن هذا نظام ، وإن قيل إنه فوضي قال إن هذه حرية ، وإن قيل إنه ماجن قال إن هذا مرح . وهكذا نجد اللغة عند أى أمة غنية بأمثال هذه المتناظرات بما نستمع إليه أحيانا في مجادلات الناس ومحاوراتهم ومشاجراتهم .

وإذا عدنا للشخص البخيل الذي يسمى نفسه حريصاً أو الحريص الذي يسميه الناس بخيلاً فقد نجد أن تقديره صحيح ولكن على أى حال يوجد في اللغة ما يسمح له بالهروب من أى اتهام أو الدفاع ضد أى هجوم سواء أكان هذا الدفاع بالحق أم بالباطل .

ويخدع المرء نفسه بالرغم من نفسه ، وهو لا يقصد أن يخدع نفسه أو يخدع من حوله ولكن هذه سنة الاتزان النفسي . مثال ذلك . هب أن هناك امرأة دميعة قبيحة الوجه . يراها كل إنسان على أنها دميعة . وقد يراها أقاربها على أنها (ليست

مسرفة في الدمامة) وترى نفسها على أنها عادية (على الأقل) ولكن يصفها أهلها عادة بأن دمها خفيف وقد تنمى في نفسها لباقة اللسان وبراعة النكته مما يجعلها تهاجم الغير بنسكتها اللاذعة أو تستولى على المجالس بكلامها ، ولذلك فإنها تصبح في نظر نفسها أو نظر أهلها (دميمة) لكنها دمها خفيف أو (دميمة) لكن ماهرة ، أو (دميمة) لكن مسلية . أو أنها لا تذكر الدمامة ولكنها تسأل : ما معنى الجمال ؟ الجمال يزول وتبقى المهارة وتبقى الأخلاق ويبقى العلم .

والسر في هذا الاتجاه النفسى هو ما ذكرناه عن الاتزان النفسى ، فالمرأة الدميمة يستحيل عليها أن تعيش بفكرة أنها دميمة فلا بد أن تقنع نفسها وتقنع من حولها بأن دمها خفيف أو أنها ذكية أو ماهرة حتى تعيد إلى نفسها الاتزان الذى يجعلها قادرة على تحمل الحياة .

ومن أساليب خداع النفس التماس الأعذار لما يصدر عنا من أعمال أو أقوال . والأعذار نلتبسها أمام غيرنا وأمام أنفسنا . فمثلاً أنا خطي ردىء ، ولكننى قد أقول : أنا خطي ردىء لأن القلم ردىء أو لأن الحبر ردىء أو لأن الورق ردىء أو لأن الإضاءة سيئة أو لأن المقعد غير مريح أو لأن (عيني متعبة) أو لأن صحتى فى حالة غير جيدة ، أو لأن والدى كان خطه رديئاً أو لأن مدرسى الخط لم يحسنوا تعليمى . والمهم فى هذا كله ألا أنسب لنفسى فى ذاتها صفة رديئة فهذا مالا يتحملة إنسان . واذكر فى دراستى بعض الحالات أن جاءت فى حالة ولد كان قليل الإلتفات إلى دروسه كثير اللعب وله مساوىء كثيرة ، فعندما التقيت بوالده وقص على قصة الولد وما يحيط به أشار إلى أن الولد يشبه أخواله فى خلقه والمهم فى هذا أنه يشبه جانب الأم ولا يشبه جانبه هو ، المهم أن يبعد الشبهة عن نفسه ويلصقها بغيره . والمسألة هنا بالطبع ليست مجرد إبعاد عن النفس وإلصاق بالغير وإنما هى هجوم على الغير وإتهام له لأسباب لا تدخل الآن فى تفاصيلها . ومن الشائع فى دراسة الحالات أن يتهم الزوج زوجته أو أقاربها وتهم الزوجة زوجها أو أقاربه .

وهذا واضح فى دراسة حالات الغباء الشديد فإذا اقتنعت الأم بغباء ابنها (وهذا ليس بالامر السهل) فإن غباوته راجعة إلى غباوة عمه أو خاله أو جده ، كذلك الحال فى الأب فإنه من السهل عليه أن ينقب عن مشجب من جانب الأم يضع عليه همومه . وعلى ذكر الغباء الشديد تحضرنى بعض ذكريات عن بعض الحالات يرسب الولد فى دروسه سنة بعد الأخرى ويوجه الوالد إلى الإبن شيئاً من العناية (المبنية على أساس غير سليم) وشيئاً غير قليل من الغضب ثم يأتيه بموجهين أو مدرسين خاصين .

ثم يستمر الولد في رسوبه فإذا جلس الوالد إليك ليقص عليك قصة ابنه قال إن الولد لا يركز انتباهه فإذا ركز انتباهه فلا شك أن يجيب . فإذا اختبرت الولد وتبينت مستوى ذكائه وحاولت أن تدل الوالد على ابنه فإنه يستمع إليك ولا يقتنع لأن من الصعب على الوالد أن يقنع بأن ذكاء ابنه قليل إذ في هذا تضمنين بأن ذكاءه هو قد يكون قليلاً .

فالإنسان يخدع نفسه فيرى في نفسه جمالا وذكاء أو أحدهما ويرى في أولاده جمالا وذكاء أو أحدهما ويقاوم (دون أن يدري) حتى لا يرى عيباً في نفسه أو فيمن يمد إليه بصلة وحتى يرى في نفسه الخير والكفاءة والجمال .

ومن أروع الأمثلة في خداع الذات ما يحدث بتقدم السن فالشاب يتقدم في سنه ولكنه لا يرى أنه يتقدم في سنه وهو يقنع نفسه دائماً بشبابه، فهو يرى أنه رشيق القوام خفيف الحركة . وإذا لم يكن كذلك فإنه يسعى ليكون كذلك وقد نرى الرجال في سن الستين أو السبعين أو الثمانين يظهرون بمظهر الشباب . ويقول الواحد منهم في مناسبة ما (لقد كبرنا وانتهى الأمر) لتقول له كيف تقول هذا الكلام وأنت ما زلت شاباً؟ وهو بهذا يتصيد التوكيدات عن حوله بأنه ما زال شاباً . والسيدة البديئة تتصيد التوكيدات بأنها رشيقة القوام خفيفة الوزن ملفوفة القد ولا تتفرد السيدات بهذه التصيدات .

ولكن أروع الأمثلة حقاً مثال العجوز المتصاية فكثيراً ما ترى سيدة «تقنح» في مشيتها وتراها من بعيد كما لو كانت فتاة في العشرين أو الثلاثين فإذا ما قربت منها أو رأيت وجهها أدركت أنها في الخمسين ، وإذا تخلت عن المساحيق والمموهات علمت أنها في الستين ، وإذا أزلت تمويه العقل لكل ذلك زدتها كذلك سنوات . وأعرف سيدة . لم تكن تهتم لنفسها عندما كانت صغيرة وكلما تقدمت بها السن ازدادت اهتماماً بالتصاى حتى جاوزت الستين في تصاىها . ولعل رواية ريدر هجارد عن عائشة تمثل أمنية في نفس كل امرأة فهو جمال دائم ورشاقة دائمة ولكن النهاية لا تمنها امرأة لنفسها .

فالظاهر أن المرء لا يرى حقيقة نفسه أو لا يدرك نفسه على حقيقتها وأنه مع ذلك يموه على نفسه دون أن يشعر بذلك في كثير من الأحيان في تصرفاته وتعامله والتمويه على النفس يجعل الحياة مقبولة أو على الأقل محتملة .

أما أن الإنسان لا يعرف نفسه ويموه عليها ويخدعها فقد أكدته لنا الأحاديث والآيات : رحم الله امرءاً عرف قدر نفسه . وقال تعالى « وفي أنفسكم أفلا تبصرون » .

العناصر الأساسية في التربية الحديثة *

بقلم الأستاذ جريسون كيرك

مدير جامعة كولومبيا

هذا مقال كتبه الأستاذ كيرك مدير جامعة كولومبيا الذي زار مصر أخيراً وقضى فيها قرابة الأسبوعين وقد تناول فيه بالبحث مشكلات التعليم الصّام في أمريكا ، وهناك تشابه غريب بين الصعوبات التي تواجه الأمريكيين وتلك التي تواجه المصريين في هذا الميدان ، وأوجه النقد التي يعرض لها الكاتب تكاد تعكس نفس أسباب الشكوى التي طالما ترددت على ألسن المعنيين بشئون التعليم في مصر في الوقت الحاضر نذكر منها على سبيل المثال انخفاض مستوى التعليم ، استهتار التلاميذ ، غجز المدرسة عن إعداد التلاميذ لخوض غمار الحياة العملية ، تزايد السكان وارتفاع نفقات التعليم تبعاً لذلك ، مكانة المعلم في المجتمع .. وكلها مشكلات عاجلها الكاتب في هذا المقال .

المحرر

تحتل التربية مكانة عجيبة في قلوب الشعب الأمريكي فهم من ناحية يؤمنون إيماناً عميقاً بأنها هي السبيل الوحيد لحل المشكلات التي تواجهنا في جميع الميادين ذلك أنهم أدركوا حق الإدراك ما سبق أن نادى به آباؤهم من أنه لا حياة ولا نجاح للمجتمع الديمقراطي إلا إذا كان أفرادُه على درجة من التعليم والثقافة تمكنهم من توخي الحكمة في قيامهم بواجباتهم واستغلالهم لحقوقهم المدنية سيما ما كان منها متعلقاً باختيار حكاهم . وعندما وفد رجال الطليعة إلى أمريكا لأول مرة وشنقوا طريقهم عبر القارة لم يملوا أنفسهم حتى يتغلبوا على الخطر المائل أمامهم في سنها من الهنود وزيلوا الغابات وقيموا المستعمرات وإنما شرعوا تواتاً في إنيجاد فرص التعليم وإتاحتها لأبنائهم وبذلك سار المعلم جنباً إلى جنب مع الفاتح الغازي والمشيّد الباني .

* قام بترجمة هذا المقال من الانجليزية الأستاذ محمد علي عثمان .

ولا يقل من ذلك روعة ما بذلته من أجيال الآباء والأمهات من جهود مضيئة وما قضته من سنوات التقشف والحرمان في سبيل إعطاء الأبناء ما حرمه الآباء من فرص التعليم . ويتفق هذا الاتجاه بحق مع شخصية المواطن الأمريكي ، والاستمرار فيه أمر حيوي في مجتمع يقوم على الاعتقاد بأنه ما من مركز في الدولة ينبغي أن يمنع عنه أي مواطن بمجرد أنه انحدر من أسرة فقيرة .

التربية والمربون

على أن للوقوف جانباً آخر فإيمان الشعب الأمريكي بالتربية لا يدانيه عمقا إيمانهم بالمربين وطالما كان المعلم في نظرهم رمزاً للبعد عن الواقع ان لم يكن للغباء وكثير من المواطنين يحلو لهم أن ينعتوه بالصفات التي تنأى به عن بقية أفراد المجتمع إن لم تجعله مادة خصبة لتفكيرهم وسخريتهم . بل إن كل ما هو مدرس أكاديمي قد أصبح رمزاً لكل ما انقطعت صلتة بالحياة العملية الواقعية .

و بالرغم من كل هذا فإن المتعة التي يشقها الكثيرون من ازدهار الثقافة لم تمنع تدفق سيل الأموال التي يوقفها أصحابها على التعليم في جميع مستوياته من مرحلة الرياض إلى المرحلة الجامعية ، كما أنها لم تمنع الشباب الأمريكي من المضي قدماً في سبيل التعليم إلى أبعد الحدود الممكنة . الأمر الذي ينم عن أن المعلمين في طريقهم إلى المسكنة اللاتئة بهم في قلوب الناس .

ويتصدى نظام التعليم العام عندنا في هذه الأيام لهجمات لم يتصد لها من قبل في تاريخه وبينما أنا أستعرض ماسبق من حجج وأقوال في هذا الصدد يتبين لي أن المعارضة والنقد يتخذان وجهتين رئيسيتين . أولها الاعتقاد السائد بأن مدارسنا قد قعدت عن أداء مهمتها في تعليم الناشئة ما يحتاجون إليه من مواد أساسية وملأت مناهجها بدراسات تعوزها كل عناصر شحذ الأذهان وتدريب العقول ، والرأى الثاني وهو أقل شيوعاً يتم المدرسة بأنها لا تدرب الناشئة على النهوض بواجباتهم كمواطنين .

آراء النقاد

وتصدر الشكوى الأولى عن طائفتين محتملتين من النقاد ، ترى أولها أن المدارس تقصر دون تخريج طلاب يصلحون لخوض غمار الحياة العملية أو المهنية ، وفي اعتقاد

أفرادها أن المنهج ينبغي أن يتسم بالطابع العملي بدرجة أكبر مما هو عليه في الوقت الحاضر ، ويجب أن تظل المواد النظرية الشقيفية على هامشه . وعلى هذا يصبح للتدريب المدرسي والتدريب المهني مدلولان مترادفان .

والفئة الثانية من النقاد يتواجد أفرادها في الكليات والجامعات بنوع خاص . وهم يرون أن طلاب المدارس الثانوية يتخرجون فيها ولم يعدوا بعد إعداداً كافياً لتلقى الدراسة في المستوى الجامعي . بل إنهم في الغالب لا يتقنون لغتهم ، ضعاف في الهجاء والنحو ، تعوزهم القدرة على القراءة السريعة الدقيقة ، عاداتهم في الاستذكار سيئة ، ومعلوماتهم عن المواد التي يفترض أنهم قد درسوها ناقصة مفككة ، كما أنهم لم يدربوا على التفكير . ويترتب على ذلك أن الكليات تضطر نلأفياً لهذه العيوب أن تهبط بدراساتها عن المستوى الجامعي .

أما الشكوى الرئيسية الثانية فتتعلق بإعداد المواطن الصالح . وهي تصدر عن طائفة من أدياء الإصلاح وحماية التراث الأمريكي الذين يشكون من أن الطلاب يلقنون مبادئ تتنافى مع أسلوب الحياة الأمريكي ، وأن أذهان الشباب الغضة تعرض لاستقبال مبادئ تتعارض مع صالح البلاد . وأنا أرى أن هذا الاتهام ينم عن سياسة هي أشبه شيء بسياسة النعام ، وأن أصحابه يبدرون أنهم لا يدركون أن دفن الروس في الرمال يجعل أصحابها أشد تعرضاً للأخطار . وبالرغم من أنه من البديهي أن التربية وتلقين المبادئ أمران مختلفان إلا أن هؤلاء الذين يعترضون على ما يرونه المبادئ الخاطئة قلما يعطون أنفسهم فرصة التفكير فيما ينبغي وما لا ينبغي للتربية أن تحاول تحقيقه .

وتوحى جميع هذه الاتهامات على اختلافها بأن مدارسنا تقصر في تعليم المواد الأساسية والأخلاق على السواء ، كما أنها تهمل في إعداد المواطن الأمريكي الذي يعتز بقوميته . وهناك قلة ضئيلة ينادون بأن هذا من عمل الشيوعيين أو من تأثروا دون وعي منهم بمبادئهم . أما الكثرة فينمون باللائمة على القائمين على معاهد تدريب المعلمين ويرون أن بحوثهم قد نأت بهم عن أهدافهم ومهمتهم الحقيقية .

ويجب عند هذا الحد أن نفرق بين بناء الشخصية وتدريب العقل . وما من شك في أن على المدرسة أن تدرب طلابها على النهوض بمسئولياتهم الخلقية والمدنية

وأنه ليس لها أن تنهون في ذلك . ومع ذلك فأننا أرى أن الموقف الراهن لا يرجع إلى قصور المدرسة بقدر ما يرجع إلى قصور الآباء . فهؤلاء يتحللون من الكثير من مسئولياتهم ويلقون بتبعة أخطائهم على كاهل المدرسة ، وما من مدرسة مهما حاولت تستطيع أن تمحو آثار البيت الذي انحطت مستوياته الخلقية والفكرية على السواء ، وما دام الآباء والأمهات يتخذون من البيت مكاناً للنوم وتناول الطعام والشراب لا مركزاً للحياة العائلية بكل ما تحمل هذه العبارة من معاني - فليس من حقهم أن يأخذوا على المدرسة إهمالاً أو تقصيراً .

أما تدريب التلاميذ على التفكير فع أننى أشك كثيراً في صحة الاتهامات التي توجه إلى المدرسة بشأنه إلا أنى أرى أنه ليس من الكفاية التي يدعيها له أنصار المدرسة . بل إننى بحكم اتصالي سنوات عديدة بمن تخرجهم المدارس لست راضياً عن الموقف الراهن على الإطلاق .

وإذا كان لنا أن نعالج المشكلة على النحو الصحيح فعلياً أن نضع نصب أعيننا العناصر الثلاثة الأساسية في التربية الحديثة . ولا أعنى بهذه العناصر مواد القراءة والكتابة والحساب التي درجت المدرسة قديماً على العناية بها دون غيرها فهذه على أهميتها لا تكفى لحل مشكلاتنا .

« الإمكانيات »

وأول هذه العناصر عنصر « الإمكانيات » الطبيعية والبشرية . فنحن الآن نشهد تزايداً ضخماً في عدد السكان لن نستطيع إزاءه إلا أن نختار بين اثنين : إما أن نتخلى عن مبدأ تبسيط التعليم العام بالمجان أو أن نضاعف المبالغ التي نخصصها للاتفاق على هذا التعليم . ذلك أن عدد تلاميذ المرحلة الأولى في العام الماضي يفوق عددهم في العام الذى قبله بما يربو على المليون من الأطفال ، وإذا استمر تزايد السكان على هذا النحو فلن يأتى عام ١٩٦٥ إلا ويكون تلاميذ المرحلة الأولى قد زاد عددهم بما يقرب من الإثنى عشر مليوناً على عددهم في عام ١٩٥٠ وتكون هذه الزيادة في المرحلة الثانوية قد بلغت ستة ملايين .

ولن يمكننا من مواجهة حاجتنا في السنوات العشر التالية إلا التعجيل ببناء المدارس الابتدائية والثانوية على نطاق واسع . وإذا قصرنا في هذا الاتجاه فسوف

تكون النتيجة أن يحرم الملايين من حقهم في التعليم ، الأمر الذي يترتب عليه استمرار جنوح الأحداث واستفحال خطره .

على أنه إذا توفرت الأموال اللازمة أمكن الإسراع في إقامة الأبنية اللازمة . أما المشكلة الحقيقية فتتمثل في قصور إمكانياتنا البشرية — أعني نقص عدد المدرسين . فمثلاً عام ١٩٥٠ هبط عدد من تخرجهم من المدرسين بما يزيد على الربع . ويبدو أن هذا التناقص سوف يستمر في الوقت الذي تزايد فيه حاجتنا وتزداد بذلك خطورة الموقف .

وواضح أن انخفاض مستوى مرتبات المعلمين وإثقالهم بالعمل هو السبب الرئيسي الذي من أجله يحجم شبابنا عن التدريس مؤثرين العمل في غيره من الميادين . ومالم تدارك الموقف برفع المرتبات فلن نستطيع أن نحصل على حاجتنا من المعلمين والمعلمات إلا إذا حل بالبلاد كساد يسد في أوجههم أبواب العمل الأخرى .

وليس هذا كل ما في الأمر ، فالمدرس في حاجة إلى أن يشعر بمكانته في المجتمع . والمجتمع كثيراً ما لا يقف عند حد في استغلال وقت المدرس خارج ساعات الدرس في مختلف ضروب النشاط الجمعي ، ولا يقف عند حد في استطلاع شئون حياته الخاصة وآرائه ومعتقداته وأعماله . وبالرغم من أن كل هذه أمور لا تثبتها الإحصاءات إلا أنني أحس أن التعرض للمدرسين والتعريض بهم وإنزالهم من المجتمع منزلاً غير كريم لا يقل أثراً عن انخفاض المرتبات في تنفير الشباب من مهنة التدريس .

« العزم »

وإذا كانت « الإمكانيات » — مادية أو بشرية — هي أول العناصر الأساسية في التربية الحديثة فإن ثانياً هذه العناصر هو « العزم » . وأول ما يجب أن نعقد عليه العزم هو ألا ندخر وسعاً في تبصير الآباء بواجباتهم نحو أبنائهم وذلك بأن تؤكد لهم أن المدرسة لا يمكن أن تقوم مقام البيت في غرس مبادئ الأخلاق والنظام والنهوض بالمسؤولية في نفوس الأطفال .

والأمر الثاني الذي يجب أن نمضي فيه بعزم هو أن نكلف الطلاب بأعمال واجبات أكثر جدية وأكثر صعوبة سيما هؤلاء الذين بلغوا المرحلة الثانوية

ذلك أنه لما كان التعلم أيسر إذا كان يجلب المتعة فقد وقعنا في خطأ الاعتقاد بأن كل ضروب التعلم يجب أن تكون بمتعة هينة قدر الإمكان . ولكن الفرد العادي يتحاشى بذل أى جهد عقلي ويرى ألا ضرورة له ، وليس كل تعلم أمراً يسيراً . ولا خير في أن نحاول الملاءمة بين الناشئة وبين المجتمع ، ولكن بما لا يقل عن ذلك أهمية أن نحاول تبصيرهم بطبيعة هذا المجتمع وأهدافه وغاياته . وإذا دأبت المدرسة على تنمية المواد التي تتطلب جهداً فكرياً حقيقياً مفضلة عليها تلك التي تبعث الهبة والمتعة في نفوس التلاميذ فسوف تجد من العسير أن تبرر وجودها في نظر المجتمع .

وبعد أن تفرغ المدرسة من تعليم التلاميذ بعض المهارات الأساسية كالرياضة واستخدام اللغة حديثاً وكتابة تصبح الغاية الرئيسية للتربية أن توسع الآفاق الذهنية للتلاميذ وإذا استثنينا بعض المواد الفنية والمهنية أمكن القول مرة أخرى بأن الغاية الرئيسية للمدرسة ليست تنمية قدرة التلاميذ على الكسب وإنما هي تغذية الروح الانسانية والارتقاء بها . ولكن القائمين على شئون التربية عندنا لم يولوا هذه الحقيقة ما تستحق من عناية واهتمام . وهم يؤثرون الركون للكسل والرضوخ لضغط الهيئات ذات المصالح الخاصة والتي تعمل عن جهل وسوء تقدير للأمور ، ويركزون على ما يسمونه الدراسات العملية ويحاولون بغير نجاح يذكر تلقين التلاميذ أصول الحرف والصناعات التي يمكنهم أن يتعلموها فيما بعد ، وبذلك يحرمونهم من خبرات لا يمكنهم اكتسابها فيما يقبل من حياتهم بينما مهمة التربية الحقيقية هي تغذية العقل وتنميته لا تدريب الأطفال في الجهات العملية وتلقينهم مبادئ الحرف والصناعات .

وأخيراً لما كان هدف التربية الأسمى هو تنمية العقل وجب علينا أن نعقد العزم على مكافحة تلك المعتقدات التي تريدنا على أن نؤمن بأن خير السبل إلى تحقيق أهداف التربية هي أن نعمل على عزل الطلاب عن جميع الآراء والأفكار التي تتعارض مع تلك التي تسود في أذهان الجماعة في الوقت الراهن، وما من شك في أن هذا موقف عاثر ولكنه مع ذلك موقف يتخذه الكثيرون . فوقوف الطلاب بطريقة موضوعية منظمة على مختلف الآراء أقدر على تزويدهم بما يمكنهم من معالجة مشكلات حياتهم المقبلة من تركهم عزلاً يفتحون آذانهم للدعايات المغرضة في المستقبل .

« المسؤولية »

وثالث هذه العناصر الأساسية هو « المسؤولية » ، فالكبار مسئولون عن تهيئة

الفرصة أمام الصغار الذين يبشرون بمواهب خاصة لكي ينمو مواهبهم ويستغلوا إمكانياتهم . وبازدياد تعقد المجتمع وتشابك العلاقات بين أفرادهِ وجماعاته يزداد اللعب الملقى على عاتق القادة في جميع الميادين . ومالم ندرّب أصحاب أرفع المواهب وأذكي العقول في كل جيل ونعدهم على خير وجه ممكن للنهوض بشئون المجتمع فإننا بذلك نعرضه لأن يتولى شؤنه أناس لا يهمهم الصالح العام بقدر ما يهمهم إشباع أهوائهم وتحقيق مطامعهم بينما المجتمع في حاجة إلى رجال يولون خير البلاد من تفكيرهم قسطاً أكثر من ذلك الذي يولونه صوالحهم الخاصة ومنافعهم الشخصية .

ولن ننجح في تحقيق هذه الغايات مالم نغرس في النفوس قدراً أكبر من الشعور بالمسؤولية نحو المجتمع والذي يحدث اليوم هو أن كل فرد يحاول أن يتنصل من مسؤولية البيت في الأمور كلها تبيّن له سبيل القائها على عاتق غيره . وواضح أن هذه الحال لا يمكن أن يسمح لها بالإستمرار .

وثمة أمر آخر واضح وضوح الشمس ، ألا وهو أن جمهور الناس في حاجة إلى أن يتخذوا من التربية ومن الدور الذي تلعبه في المحافظة على سلامة المجتمع موقفاً أكثر جدية وأكثر تنوراً ، فقد فاق مجتمعنا جميع مجتمعات العالم في مستوى المعيشة الذي بلغه ، وهو لذلك يجب أن يمتاز عليها جميعاً بأرفع مستويات التربية إذ لا يمكن لمثل هذا المجتمع أن يقبل ما هو دون ذلك إذا كان له أن يحتفظ بمكانته ويحافظ على كيانهِ .

« خاتمة »

منذ نيف ومائة عام كتب هوراس مان في تقرير تقدم به إلى مجلس التعليم بولاية ماساتشوستس يقول « إن هناك مبدأً سماوياً يمكن أن نستشفه من أسلوب العناية الإلهية في الطبيعة وأسلوبها في تطوير الجنس البشري وهذا المبدأ يثبت حق كل إنسان يرى النور في هذا العالم في أن ينال حظاً من التربية والتعليم . وعلينا نحن المربين أن نسير في مهنة التعليم على نحو يتيح لكل من يسعى إلى هذا الحق حياة غنية بإمكانياتها : مليئة بأسباب البهجة . ولتكن هذه أعظم ثمرة يجنيها كل من يدرسون وكل من يعلمون .

دور المعلم في الميدانين الرياضي والاجتماعي

لأستاذ محمد خيرى حربي

بإدارة البحوث الفنية والمشروعات

بوزارة التربية والتعليم

يتطلب بحث هذا الموضوع أن تعرض لمجموعة من المسائل نرى لزاما علينا أن نذكرها أولا فهي الأساس الذي نبني عليه رأينا في هذا الموضوع : —

أولى هذه المسائل : أن المعلم شخص يستطيع أن يتعلم من تلاميذه كيف يعلمهم . ويستطيع أيضا أن يتعاون مع زملائه تعاوناً من شأنه أن ييسر له ولهم القيام بمهمتهم في توجيه التلاميذ نحو النضج . وتعاونته مع زملائه ومع تلاميذه لا يتم على الوجه الأكمل إلا إذا جعل نفسه مركزاً للعلاقات الإنسانية التي تنشأ في المحيط المدرسي ومسئولا عن توجيه هذه العلاقات نحو النضج . وهو لا يستطيع أن يقوم بذلك إذا اعتبر نفسه مدرس تاريخ فحسب أو مدرس جغرافيا فحسب أو مدرس أى مادة من المواد الدراسية التقليدية المعروفة . وإنما يستطيع ذلك حين يشعر بأن مهمته الأولى هي توجيه نمو تلاميذه نحو النضج مستغلا في ذلك إمكانيات الزمان والمكان والزملاء وكل الإمكانيات التعليمية .

المسألة الثانية : أن مسئولية التعليم تقع أولا وقبل كل شيء على عاتق التلميذ يوجهه المعلم ويعاونه في ذلك كل الأجهزة التعليمية الأخرى من ناظر ومفتش وموجه اجتماعي وموجه رياضي إلى غير ذلك من الأجهزة الفنية والإدارية في المناطق أو الوزارة أو البيئة المادية أو العلمية . فالمفروض أن التلميذ راغب في التعلم لأن العلم والمعرفة والخبرة تسد حاجته إلى الاطمئنان ، وهو لا يتعلم ولا يكتسب خبرة وبالتالي لا يطمئن إلى المعرفة إلا إذا كانت مرتبطة بسد حاجاته ، وإلا إذا اكتسبها بخبرته وجهده ، ومن هنا جاءت مسئوليته الأولى عن تعليم نفسه . تليها مسئولية المعلم في

تهيئة الجوله ليتعلم . ومن هنا أيضا جاء في الغالب فرح الطفل حين يذهب لأول مرة إلى المدرسة التي يتصورها مكانا يسد فيه حاجته إلى الخبرة والاطمئنان . فإذا خاب أمله فيها انصرف عنها ، وعلى هذا فإننا نتصور التلميذ مسئولا عن تعليم نفسه باعتباره قادراً على أن يعرف نفسه وقدراته بل يكاد يكون الشخص الوحيد القادر على ذلك قدرة كاملة بشرط أن يجد بجواره شخصاً يعينه على أن يعرف نفسه ، وهذا الشخص هو المعلم ، وهذا المعلم في حاجة إلى من يعاونه من أجهزة مختلفة عليه أن يستغلها لصالح نمو تلاميذه ، فالعملية التعليمية في نظرنا إذن مركزها التلميذ يوجهه المعلم مستعينا بكل وسائل الجهاز التعليمي .

المسألة الثالثة : أن التلميذ وحدة متكاملة وليست أجزاء ولذلك ينبغي أن نتعامل معه كوحدة فليس هناك جزء منه اسمه « تربية رياضية » وآخر اسمه « تربية اجتماعية » أو « تربية فنية » أو « دراسات عليية » أو « دراسات رياضية اجتماعية » وإنما هناك وحدة هي « التلميذ » وعملية هي « النمو » ، وعلى المعلم أن يستغل هذه المعارف الإنسانية في توجيه نمو تلاميذه نحو النضج .

فإذا تركنا هذه الأسس النظرية جانباً وانتقلنا إلى الناحية التطبيقية وجدنا أن المدرسة الابتدائية بها مدرس فصل مسئول عن نمو تلاميذه في كل النواحي ثقافية وعلمية واجتماعية ورياضية وفنية إلى غير ذلك وهو يستعين في القيام بعمله هذا بالموجه الاجتماعي والموجه الرياضي والموجه الفني وغيرهم . فليس هناك شيء اسمه مدرس تربية رياضية يقوم بتدريس حصص التربية الرياضية فقط في المدرسة الابتدائية ، وإنما هناك موجه رياضي يعين مدرسي الفصول ويستعينون به في سد حاجات تلاميذهم من ناحية التربية الرياضية . وكذلك الحال في الناحية الاجتماعية وهكذا وائس هناك حصة اسمها حصة تربية رياضية تدرج في جدول المدرسة الابتدائية ، وإنما هناك حاجات للتلاميذ من النواحي الرياضية والاجتماعية يستطيع أن يسدها مدرس الفصل متعاوناً مع زميله الموجه الرياضي والاجتماعي ، كما يتعاون مع ناظر المدرسة وأجهزة التفتيش ومجلس الآباء وغيرهم لسد هذه الحاجات .

وفي المدرسة الثانوية . أفسد التخصص العملية التعليمية فأوجد لنا مجموعة من المعلمين يشعر كل منهم بأنه غير مسئول عن العملية التعليمية وإنما هو مسئول عن مادة تخصصه ، وبذلك

فتتنا العملية التعليمية إلى مواد وتخصصات ، وبالتالي فتتنا التلميذ إلى جغرافيا وتاريخ وهندسة وتربية رياضية وفنون ولغات إلى غير ذلك ، وبذلك أصبحت العملية التعليمية ، وليس مركزها التلميذ تسد له حاجته ، وإنما مركزها مواد التخصص تفرض على التلميذ فرضا . وشعر التلميذ بأن هذه المواد لا تسد له حاجة غير الحاجة الامتحانية ولذلك أجلبها إلى حينها . أما التربية الرياضية والاجتماعية فإن عناية الوزارة بها قد ترجعت في كثير من المدارس ترجمة مظهرية تطلب الاستعداد لها تكريس الجهود كلها فترة طويلة حتى تستطيع المدرسة أن تظهر في الحفل الرياضى أو الاجتماعى بمظهر التفوق . وليس معنى ذلك ألا تقيم المدرسة حفلات رياضية أو اجتماعية ، وإنما معناه أن الحفل الرياضى والاجتماعى لا يحتاج إلى اعداد يترتب عليه شل كل حركة أخرى على النحو القائم الآن ، وإنما يحتاج إلى حسن توجيه العملية التعليمية بصفة متكاملة بحيث يمكن أن تتم مجموعة من الحفلات الرياضية والاجتماعية فى مناسباتها وبدون أن توقف سير الحركة التعليمية فى اتجاهها الصحيح . قدر لنا زيارة إحدى المدارس التقدمية الأمريكية فوجدنا فيها فى يوم الزيارة ثلاث حفلات فى متهى الجمال والاهمية التربوية لأنها كانت مشتقة من خبرة التلاميذ وسادة لحاجات متطورة من حاجاتهم ولم تؤثر على أية ناحية من النواحي التعليمية الأخرى . فالمدرسة تسير بصورتها العادية والحفلات تتم بشكلها البسيط الرائع . فهذا فصل من فصول السنة الثانية ، وقد خصص الدرس الأخير لحفل تمثيل وترفيهى أعد تمثيلياته التلاميذ أنفسهم ، وكذلك أعدوا ما كولاته ومشروباته ، وفى خلال هذا الحفل كان التلاميذ يترددون على الموجه النفسى يشرح لكل منهم نتيجة اختبار ذكاء كان قد أجراه . أما الحفل الآخر فكان مباريات بين فصلين على كأس الفصول ، وكان ينظمه ويحكمه التلاميذ أنفسهم ، وقد بدأ وانتهى فى أثناء الدراسة ولم يؤثر على سير الدراسة فى غير فصلى المباراة . وفى الوقت نفسه كان هناك اجتماع عنيف لمجلس إدارة اتحاد التلاميذ وهو مجلس ذو سلطات واسعة وأثر عظيم فى إدارة المدرسة ، وكان موضوع الاجتماع خاصا بمشكلة عنيفة بين إدارة المدرسة والاتحاد ، وقد استغرق الاجتماع أكثر من ساعتين فى جدول عنيف ، ومن المدهش أنه رغم الجميع يعرفون الموضوع ويهتمون به ومع ذلك فإن هذا الاجتماع بدأ وانتهى أثناء سير الدراسة ولم يؤثر بأى حال عليها . وقد انتهى إلى غير قرار حاسم ولذلك اعتبرت الجلسة مستمرة . ولم يؤد شىء من ذلك إلى التأثير فى حسن سير العمل الدراسى .

وعلى أية حال فإننا لا نتصور قيام حفل رياضي أو اجتماعي عام في كل مدرسة مرة واحدة في السنة يتعطل فيه العمل على النحو المألوف . ولكن تصور قيام حفلات قد تكون يومية أو أسبوعية في بعض الفصول أو كلها تتخلل الدراسة . كما أننا لا نتصور أن يكون مدرس التربية الرياضية أو المشرف الاجتماعي هما وحدهما المسئولين عن تطور التربية الرياضية أو الناحية الاجتماعية في المدرسة الثانوية كل حسب اختصاصاته وإنما « رائد الفصل » مسئول عن هذا كله بالتضامن مع الموجهين والمدرسين كل في دائرة اختصاصه ، ورائد الفصل هذا مدرس يستعين بزملائه المدرسين والموجهين كل في دائرة اختصاصه على سد حاجات التلاميذ المتكاملة . وبهذا وحده يمكن ألا تفصل العملية الرياضية أو الاجتماعية وإنما ينظر إلى هذا كله على أنه وحدة متكاملة فتتخلل الدراسات النظرية النواحي الاجتماعية والرياضية ولا يكون هناك مسألة اسمها « استعداد لحفل رياضي أو اجتماعي » أو « استعداد للامتحانات » .

ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا اعتبرنا مدرس الفصل في المدرسة الابتدائية مسئولا عن اللغة العربية والحساب والمعلومات العامة . واعتبرنا رائد الفصل في المدرسة الثانوية مسئولا عن التربية الرياضية والاجتماعية والفنية كما هو مسئول عن اللغات والعلوم الرياضية والعلمية والاجتماعية وغيرها .

وليس معنى ذلك أن الموجه الرياضي أو الاجتماعي أو الفني لا مكان لهم في المدرسة الابتدائية أو الثانوية وإنما مكانهم كمكان المتخصصين الآخرين في المواد المختلفة من تاريخ وهندسة ولغات وغير ذلك ، فهذه أجهزة يستعين بها من مدرس الفصل أو رائد الفصل لسد حاجات التلميذ ، وتحقيق هذا الهدف يتطلب عملية تنسيق هي مهمة ناظر المدرسة . ذلك أننا نتصور وجود من يوجه في التربية الرياضية والاجتماعية كل قسم من أقسام التعليم الابتدائي يعينون ويستعان بهم في سد حاجات تلاميذ المدارس المختلفة من هذه النواحي ، ومهمة تنسيق العمل هنا تقع على عاتق مفتش القسم باعتباره ناظراً لكل مدرسة من مدارس قسمه ويعمل في تغيير منهج التعليم الابتدائي من منهج مواد إلى ميادين دراسية تسد حاجات التلميذ المختلفة بما يسهل تحقيق هذا الاتجاه الجديد في عمل المدرس بصورة فعلية .

أما في المدرسة الثانوية فينبغي أن يوجد أكثر من واحد من الموجهين في التربية الرياضية والاجتماعية في كل مدرسة يستعان بهم في سد حاجات تلاميذ المدارس المختلفة .

وهذا وإن الصورة الحقيقية التي تتصورها المدرسة في عهدها الجديد هي الصورة التي تسير فيها العملية الثقافية والعلمية مع العملية الاجتماعية والرياضية معاً يتخلل كل منها الأخرى فلا يكون هناك وقت للحفلات المدرسية رياضية واجتماعية تزيد حتى عن طاقة من يريدون حضورها ووقت آخر للامتحانات النظرية والعملية ولكل منها وسيلة في الإعداد، والمدرسة حائرة فقد تحولت عن غرضها الأصلي وأصبحت تقضي وقتها وبجهودها استعداداً لهذا واستعداداً لذاك . ولا نظن أن المدرسة نشأت لسد حاجات للحفلات أو الامتحانات وإنما نشأت لسد حاجات للتلاميذ يمكن أن تقوم أثناء سير العمل ودون حاجة إلى إيقافه أو تعطيله .

وهذه الصورة التي تتخلل فيها الأعمال المختلفة لا تتم إلا إذ كان هناك مدرس فصل أو رائده مسئول عن التلميذ في جملة لا عن وحدات تعليمية معينة . وما لم نحقق ذلك فسندخل نشكو من هذه الصورة البغيضة التي تعطل فيها المدرسة أحياناً استعداداً للحفلات ثم تعطل أيضاً استعداداً للامتحانات . حتى بدت المدرسة وكأن لا وظيفة لها إلا الاستعداد لهذا أو لذاك بعد أن تخلت عن وظيفتها الأولى في رعاية نمو تلاميذها بصفة كلية نحو النضج .

ولكن هل عندنا من المدرسين من يستطيعون القيام بهذا النوع من العمل (مدرس فصل في الابتدائي) (ورائد في الثانوي) ؟ إن مهمة مدارس المعلمين العامة هي تخريج النوع الأول وأما الثاني فيقع على عاتق كليات المعلمين ومعاهد التربية أمر إعداده . وهذا يتطلب تغييراً كبيراً في طرق اختيار طلاب معاهد إعداد المعلمين فلا يكون أساس الاختيار هو مجموع الدرجات في المواد فحسب ولا الاختبار الشخصي لمدة دقائق فقط . وإنما ينبغي أن يكون أساس الاختبار إلى جانب هذا كله عمل دراسات عرضية وطولية تقوم على بطاقات للتلاميذ تتناول جميع نواحي استعداداتهم الدراسية والشخصية فنختار المعلمين من عديم استعدادات عريضة أكثر منها عميقة ونزودهم بعد ذلك بمنهج تربوي عريض في معاهد إعداد المعلمين .

على أن تزود المدارس الثانوية بنوع خاص بمجموعة من الإخصائيين في العلوم المختلفة تكون مهمتهم أن يعينوا وأن يستعين بهم رواد الفصول في النواحي التي تتطلب ذلك بطريقة متسعة ومنظمة تتم تحت إشراف ناظر المدرسة ومعاونوه .

بقى أن نقول أن المدرس الرائد والاختصاصي والموجه لا يستطيع كل منهم القيام بعمله كموجه للتلميذ في جملة إلا إذا أقام كل منهم في المدرسة طول اليوم المدرسي حتى يمكن الاستعانة به وقت الحاجة .

وخلاصة القول إن مهمة توجيه التلميذ في جملة من جميع النواحي رياضية واجتماعية وتثقيفية وعلمية وفنية هي مهمة المدرس (مدرس الفصل في الابتدائي ورائد الفصل في الثانوي) على أن يستعين بالاجهزة التخصصية الأخرى وأن يعد في معاهد المعلمين إعداداً خاصاً للقيام بهذا النوع من العمل . وأن يختار من بين أصحاب القدرات العريضة لا العميقة بعد دراسة طويلة وعرضية لشخصيته واستعداداته تقدم على أساس بطاقة تحقق هذه الدراسة وتتابع كل تلميذ منذ بداية مرحلة تعليمه حتى نهاية حياته العلمية . وهذا المعلم المختار اختياراً خاصاً والمعد إعداداً معيناً يجب أن يسلم بأن مهمته توجيهية بصفة كلية كما يجب أن يكون قادراً على استغلال كل ما يحيط به من إمكانيات مادية وإنسانية تزوده بها المدرسة ، وأن يبقى هو وزملاؤه في المدرسة طوال اليوم المدرسي .

وحتى يتم لنا تخرج هذا النوع من المعلمين فإنه يمكن تدريب المعلمين الحاليين على تحقيق ذلك في حلقات تدريبية فيختار مجموعة من المعلمين في كل منطقة وتختار لهم هيئة تدريبية تقوم بتدريبهم في حلقات محلية تناقش فيها مشكلات هذا النوع من العمل ، وتحل حلاً عملياً ثم تعاد مناقشة الحلول على ضوء تجربتها وهكذا تتم العملية التدريبية بصورة تدريجية وعملية ، وبذلك تصبح العملية التعليمية عملية نمو للتلميذ كما أن العملية التدريبية عملية نمو مهني لكل المشتركين فيها من معلمين وموجهين .

الخبرة المدرسية وآثارها في شخصية الإنسان وسلوكه

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان

أستاذ مساعد بمعهد التربية بالعلماء بجامعة عين شمس

لقد أصبحت المدرسة ضرورة اجتماعية في حياتنا الراهنة ، فهي تعمل على تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه في حياتهم من خبرة متعددة الجوانب ، وصل إليها الإنسان واستخدمها على مر الأجيال في مواجهة مشكلات حياته .

وبما يؤخذ على المدارس التقليدية أنها جعلت اهتمامها مقصوراً على التحفيظ والتسميع ، فإذا حفظ التلميذ ما يراد به حفظه من الحقائق الغزيرة ، واكتسب ما يراد به اكتسابه من المهارات ، فقد حسبت المدرسة أنها حققت رسالتها .

ولكن بقي أن نتساءل : ألا تترك الحياة المدرسية لدى التلاميذ من الآثار غير تلك المعارف التي تعيها ذاكراتهم فترة من الزمن قد تقصر أو تطول قبل أن يدركها النسيان ؟ وإذا كان هنالك آثار أخرى فما هي وما أهميتها وإلى أي مدى حققت المدرسة رسالتها إزاء هذه الآثار ؟

تحليل مواقف الخبرة :

وللإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي أن نأمل ما يحدث للإنسان في كل موقف من مواقف الخبرة العديدة المتصلة التي يمر بها في حياته .

إن الإنسان يتفاعل مع بيئته تفاعلاً مستمراً يدفعه إلى ذلك حاجاته المتعددة إلى هذه البيئة التي تتوقف عليها حياته . ولا تقصد بالبيئة هنا مظهرها المادي فحسب . فليبيئة الفكرية والاجتماعية والعاطفية تطورتها وأهميتها في حياة الإنسان كذلك . ولو أننا حللنا موقفاً من مواقف الخبرة العديدة التي نمر بها في حياتنا اليومية لرأينا أنه يتألف من جانبين : إدراكي ، وانفعالي .

أما الجانب الإدراكي فيتمثل فيما يدركه العقل من حقائق أو معاني نتيجة لما تتلقاه الحواس المختلفة من إحساسات تثيرها البيئة ، وما يدركه من علاقات وما يخلص إليه من معان أو نتائج في كل موقف . ويقوم العقل بترجمة هذه الإحساسات وإدراك معانيها على ضوء ما لدى الإنسان من خبرة سابقة . وبذلك تصبح الخبرة السابقة أساساً لكسب الخبرة الحاضرة ، كما تصبح هذه أساساً لخبرة المستقبل .

ومن واجب المدرسة أن تعنى بالتعرف على ما لدى التلاميذ من خبرة سابقة حول الموضوعات التي يدرسونها حتى لا يصبح ما يدرسونه ألفاظاً خاوية لا تستند إلى أساس وحتى يتم بناء الجديد من الخبرات على أساس السابق منها . وقد يتعجب الإنسان إذ يكتشف أن كثيراً من الألفاظ والتعاريف والقوانين والحقائق التي يرددها التلاميذ قد تكون غير واضحة المعنى لديهم ، أو أن لديهم عنها معان مشوهة خاطئة .

ولقد سئل أحد الأطفال مرة : أين تضع الدجاجة بيضها ، فقال : في المتوسط . وعندما نوقش في هذه الإجابة تبين أنه في كتابه أن الدجاجة تضع خمس بيضات أسبوعياً ، في المتوسط . مما يوضح نوع الأخطاء التي يقع الأطفال فيها نتيجة لعدم وضوح المعنى لديهم .

ومن واجب المدرسة أن تهتم للتلاميذ الفرص الوفيرة لكسب الخبرة المباشرة ، بالإكثار من الرحلات والدراسات العملية وربط الدراسة بالبيئة والحياة .

أما الجانب الانفعالي من الخبرة فإنه يتمثل فيما يصحب الجانب الإدراكي دائماً ويترتب عليه من انفعال ، قد يكون شديداً واضحاً كالخوف والغضب أو ضعيفاً غير واضح حتى لا يكاد الإنسان يميزه .

الخبرة والميول :

وكما يختلف الانفعال في شدته فإنه يختلف كذلك في نوعه . فقد يكون ساراً تطيب به النفس ويدفع صاحبه إلى تكرار الموقف ، طمعا في مزيد من الاستمتاع به ويؤدي التكرار إلى تبلور شعور الإنسان وإغرائه بمزيد من التكرار وبذلك نستطيع أن نفسر طريقة تكوين الميول الإيجابية التي تدفع صاحبها نحو عمل من

الأعمال ، وما قد يؤدي إليه ذلك إلى تكوين عادة تتصل بهذا العمل . وقد يكون الاتفعال غير سار فيسهد لتكوين ميل سلبي نحو عمل من الأعمال .

وينبغى ألا يكون حكنا على نوع الاتفعال مقصوراً على ذلك الأثر المباشر الذى يحدثه أو يترتب عليه .

فالإنسان قد يقع فى كثير من المواقف تحت تأثير أكثر من دافع أو حاجة . وقد تتضارب الحاجات والدوافع فيما توجه إليه ، فالشخص الجائع الذى لا يجد ما يقتات به قد يكون فى موقف من المواقف بحيث يتنازعه عاملان : حاجته إلى الطعام ، وحاجته إلى رضا المجتمع عنه واحترامه لنفسه أو المحافظة على دينه ومثله العليا . وقد يتغلب العامل الثانى فيؤثر الشخص الجوع على السرقة .

وكثيراً ما يضحى الإنسان بلمذة عاجلة فى سبيل تحقيق غاية أبعد .

وتعنى التربية بتكوين القيم والمثل العليا وتنمية الحساسية الاجتماعية حتى لا يكون تصرف الإنسان فى مواقف حياته قائمة على مجرد الاستجابة لشهواته فيصبح بذلك عبداً لها . ويقاس نجاح التربية بمدى ما يترتب عليها فى حياة الإنسان من إثارة على النفس ، وتضحية فى سبيل المجتمع ، وتحرر من استعباد الشهوات . ولا يتحقق ذلك إلا إذا قد توفرت البيئة الاجتماعية المناسبة التى يتدرب التلاميذ فيها على ممارسة أساليب الحياة الاجتماعية وتقدير نتائج أعمالهم على ضوء أهداف الجماعة .

وكثيراً ما يرجع اخفاق المدارس فى تحقيق أهداف التربية الاجتماعية إلى اقتصادها على تحفيظ حقائق المواد الاجتماعية وعدم العناية بخلق البيئة الاجتماعية المناسبة التى توجه ميول التلاميذ وعواطفهم وسلوكهم وتعطيهم الفرصة لممارسة الأساليب الاجتماعية بنجاح .

ولعلنا نتساءل الآن عن نوع الميول التى تكون لدى التلاميذ فى ظل الدراسة التقليدية ومناهجها الجافة ، إن جفاف المناهج وبعدها عن حياة التلاميذ يجعلهم يضيقون بها ولا يقلون عليها . وإن من ينظر إلى تلاميذ المدارس المعتادة وقد جلسوا الساعات الطويلة المملة فوق تلك المقاعد المصفوفة يستمعون إلى تلك الدروس النظرية ينقلهم الناقوس من واحد منها إلى الآخر ، سوف يدرك ما يصيبهم منها من ملل

وكآبة . والمدرسة إذ تفعل ذلك إنما تبذر بذور الكراهية بين التلاميذ وما يدرسونه وكثيراً ما تمتد هذه الكراهية نحو المدرسين والحياة المدرسية كلها .

ولعلنا نستطيع على ضوء ذلك أن نقدر سبب القطيعة بين كثير من الدارسين وما درسوه في مدارسهم وقد يكون ضعف ميل بعض الناس نحو القراءة والاطلاع ناتجاً عما بثته المدرسة في نفوسهم من كراهية لهذه النواحي .

ولا شك أن الخبرة التي تحول دون اكتساب غيرها والتي تعجز عن تنمية اهتمام صاحبها بكسب الخبرة الجديدة ، تعد خبرة عقيمة لأنها تحول دون التقدم والنبو .

فن واجب المدرسة أن تتمعن ما يترتب على ما تقدمه لتلاميذها من ميول لها آثار بعيدة المدى في حياتهم وأن تعمل على تكوين الصالح منها . ومن الممكن أن يتحقق ذلك إذا أحسن وضع المناهج الدراسية بحيث تصبح وثيقة الضئلة بحياة الدارسين وبحاجاتهم ، وبحيث يدركون أهميتها ويقبلون عليها . ومن الممكن تعديل الطرق المستخدمة في المدارس بحيث تصبح أكثر ملاءمة للتلاميذ فتتيح لهم قسطاً أكبر من النشاط وتساعدهم على تحقيق أغراضهم والتعبير عن أنفسهم . كما ينبغي أن يصبح الجلو المدرسي كله محبباً إلى نفوس التلاميذ حتى يؤدي إلى تكوين الميول المناسبة واكتساب العادات الصالحة .

الخبرة والاتجاهات

يمكن أن ننظر الى كل موقف من مواقف الخبرة على أنه استشارة من جانب البيئة وتأثر واستجابة من جانب الفرد . فهناك دائماً سبب ونتيجة أو فعل ورد فعل ولا يمكن القول بأن الإنسان قد اكتسب خبرة في موقف ما إلا إذا استطاع أن يربط أو يدرك العلاقة بين السبب والنتيجة ، وإلا فإنه لا يكون قد استفاد من هذا الموقف فائدة تعينه على تعديل سلوكه وإحداث مزيد من الملاءمة بينه وبين بيئته في مواقف الخبرة المشابهة التالية .

وقد تكون العلاقة بين السبب والنتيجة بحيث يسهل إدراكها كما يحدث عندما يضع الشخص إصبعه في النار فتحرقه ، أو تحدث له ألم ، فيدرك العلاقة بين وضع الإصبع في النار وبين الشعور بالألم ، وفي أحيان أخرى لا يسهل إدراك هذه العلاقة

لأول وهلة ، كما يحدث عند البحث عن سبب مرض من الأمراض ، مما يترك الإنسان في حيرة من أمره ، يحاول أن يجد تفسيراً لما يلاحظه وبذلك يلجأ الإنسان إلى التفكير في حل مشكلته . وتختلف أساليب التفكير ، فمن الناس من يتخبط في تفكيره خبط عشواء وقد يتقبل أول خاطر يمر بباله ، ولو لم يقم على صحته وتأيدته دليل . ومنه من يلتجئ إلى والد أو مدرس أو رئيس يحاول أن يجد عنده حلاً لمشكلته ، فينزل من نفسه منزل اليقين وقد لا يخطر له أن يراجع أو يتشكك في صحته وبذلك يصبح الشخص طفيلياً في تفكيره . وقد تتضارب الآراء التي يحصل عليها فلا يكون لديه وسيلة يقرن بها بين الخطأ والصواب .

والتفكير السليم هو الذي يتلمس صاحبه الدليل على صحته ، وهو الذي يوصل الإنسان إلى أحكام تصدقها المشاهدة ويؤيدها الواقع . وهذا النوع من التفكير هو الذي يسير بالتفكير العلى . فقد اقترن بدراسة العلوم فوصلت به إلى ما وصلت إليه من تقدم وازدهار .

ولابد في التفكير العلى من تحديد المشكلة أولاً ، ثم افتراض الفروض لحلها . والفرض الناجح هو الذي تؤيده المشاهدات وتشير إلى صدقه التجارب بل ويعين الإنسان على التنبؤ والتوقع .

ويكتسب الإنسان اتجاهات عقلية معينة نتيجة للأسلوب الذي يتبعه في التفكير فالشخص الذي تعود أن يفكر بعقل غيره يصبح سلبياً في تفكيره يستقر عقله في أذنه وتضعف قدرته على حل المشكلات وعلى الابتكار .

فاذا كانت التربية تستهدف تحقيق أقصى ما يمكن من أسباب النمو للفرد حتى يصبح عضواً مفيداً في مجتمع ديمقراطي رشيد . فلا بد من تدريب التلاميذ على أسلوب التفكير العلى حتى يكتسبوا الاتجاهات العقلية السليمة فيصبح الشخص ذا حساسية لما يصادفه من مشكلات يستطيع تحديد ما وافترض الفروض المناسبة واختبارها .

ويصبح متفتح العقل لا ينظر إلى الحقائق على أنها جامدة . ويصير مستعداً لتعديل وجهة نظره إذا استجد لديه من الأدلة ما يدعو إلى ذلك . ومن الاتجاهات العقلية اللازمة لسلامة التفكير التروى في إصدار الأحكام والتحرر من سلطان الأهواء والنظر إلى الأمور من سائر جوانبها .

والمدرسة التي تجعل منتهى مقاصدها شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها وتعتمد في أسلوبها على التقليد تقعد عن تحقيق هذه الغايات ، ولا يتسع وقتها لتدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم . وإن في شيوع طريقة التدريس التي تعتمد على حفظ الملخصات السبورية والموجزات المطبوعة لقضاء على تلك الأهداف التربوية التي تتصل بالتفكير العلمي . فطريقة التقليد تحول التلاميذ إلى يباءات يرددون ما لا يفقهون ، وتجعل حصيلتهم من المدرسة مجموعة من الألفاظ الخاوية . فهم لا يحسنون التفكير في الأمور ، ويستجيبون لأول داع ، ويقعون فريسة لأساليب الدعاية الكاذبة .

وتستطيع المدرسة أن تعمل على تزويد التلاميذ بالاتجاهات العقلية السليمة إذا أحسن وضع المناهج الدراسية بحيث تصبح مشكلاتها حية وذات صلة متينة بحياة التلاميذ . وإذا حاول المدرس أن يتبع الأسلوب العلمي في عرض ما يقدمه للتلاميذ ، وأن يدرّبهم على استخدام هذا الأسلوب في دراستهم فيتيح لهم الفرص لأدراك أهمية المشكلات التي يدرسونها وتحديد لها لصورة مناسبة ، ويهيئ لهم من الخبرة العملية المباشرة ما يعينهم على الملاحظة وافترض الفروض واختبارها والوصول إلى أحكام تقوم على الواقع وتستمد قوتها من مدى اتفاقها معه وقدرتها على تفسيره . ومن الواجب ألا يكون استخدام الأسلوب العلمي مقصوراً على دراسة العلوم ، فمن الممكن بل ومن الواجب تطبيقه في دراسة المواد الاجتماعية وغيرها من الدراسات كذلك . على أن يكون استخدام هذا الأسلوب في الحياة المدرسية ، وسيلة لكسب الاتجاهات العقلية المناسبة حتى تصبح جزءاً من النسيج العقلي للتلاميذ وحتى تدخل في بناء شخصياتهم ، وحتى يصبح تفكيرهم في سائر ما يواجههم من مشكلات الحياة سائراً على المنهج العلمي القويم .

الخبرة والثقة بالنفس :

إن الإنسان إذ ينشط لكي يتفاعل مع بيئته فإنما يفعل ذلك تحت ضغط حاجاته إليها وإلحاحها عليه ، وهو أثناء ذلك يدرك غايات معينة ويحدد أغراضاً يتجه نحوها ويسعى إلى تحقيقها ، وقد ينجح أو يفشل في تحقيق هذه الغايات .

وتسكون فكرة الإنسان عن نفسه نتيجة لما يصيبه من نجاح أو فشل في مواقف حياته المتصلة المتتابعة . فمن حاله النجاح اكتسب ثقة في نفسه ، ومن كان الفشل نصيبه تزعزعت ثقته في نفسه .

والثقة بالنفس تضيف عليه شعوراً بالسعادة وتؤدي إلى الشجاعة والاقدام ، وتمهد السبيل للتفكير السليم والابتكار ، وينبغي أن تكون ثقة الإنسان في نفسه قائمة على نظره للأمور نظرة واقعية شاملة ، وعلى الاتزان وعدم المبالغة وتقدير الأمور على حقيقتها ، والا ففسد تصبح غرورا يتطلب الشخص بمقتضاه ما ليس من حقه ويتعالى به على الناس وينقص به من أقدارهم وجهودهم ، كما يحدث في حالة الطفل المدلل ، والجاهل المغرور ، وبمثل ذلك فقد يكون فقدان الثقة بالنفس غير مستند على أساس سليم ، وقد يؤدي إلى اليأس أو القنوط ويبعد صاحبه عن مجالات الابتكار ويؤدي به إلى الانزواء والإنطواء وإلى الشعور بالنقص وما قد يترتب عليه من الآثار .

والمدرسة التي تفرض على التلاميذ منهجاً موحداً يدرس بطريقة موحدة ، إنما تغفل ما بينهم من فروق فردية عديدة في القدرات والاستعدادات والخبرة ، فتفسح المجال للفشل وفقدان الثقة بالنفس .

وإذا جعلت المدرسة منهجها نظرياً ضيقاً فإنها تقلل من ميادين النجاح وتجعله مقصوراً على أولئك الذين يتوفر لديهم الاستعداد لهذا النوع من الدراسات ، وتحكم على غيرهم بالفشل .

وعلى ذلك فإنه ينبغي أن تنوع المدارس في مناهجها حتى يجد فيها كل تلميذ ما يناسبه وحتى تهيب له بذلك الفرص لتحقيق أقصى إمكانياته . وبذلك تعدد جهات النجاح ، وتقل فرص الفشل ، وتصبح المدرسة متلائمة مع استعدادات التلاميذ وحاجاتهم بدلاً من أن تكون مفروضة عليهم . ومن مطالبهم بأن يتلاءموا معها .

وهكذا نرى أن مواقف الخبرة الجديدة التي يمر بها التلاميذ في حياتهم المدرسية لا تقتصر آثارها على تلك الحقائق التي يستظهرونها والمهارات التي يتقنونها ، فالتلاميذ يكتسبون بجانب كل ذلك وبالإضافة إليه كثيراً من العواطف والميول والاتجاهات والعادات والأساليب التي تناولنا جانباً منها .

ويطلق على تلك الآثار النفسية بأنواعها المتعددة اسم « الخبرة المصاحبة » .

ويرجع اهتمام التربية بالخبرة المصاحبة إلى أهميتها البالغة في حياة الإنسان فهي قوة دامغة في حياته ، توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعها الخاص .

ولقد أهملت المدارس القديمة في غمرة اهتمامها بالتحصيل والتحفيظ والتسميع هذا النوع من الخبرة على أهميته .

وبما ساعد على ذلك أن آثار هذه الخبرة غير منظورة ، لا يدركها إلا من أدرك أهداف التربية على حقيقتها ، كما أن تقويم تقدم التلاميذ ونموهم في الاتجاهات المتعددة المرغوبة ليس من الأمور اليسيرة ، فهو يحتاج إلى إعداد خاص من جانب المدرس ومران له على إتقان أساليبه .

ويتطلب العناية بأمر الخبرة المصاحبة تنظيمًا جديدًا للحياة المدرسية في مناهجها وأساليبها بحيث تصبح المدرسة بيئة مناسبة لتحقيق الاتجاهات المطلوبة . ولا بد أن يدرك المدرس في أتم جلاء أن يسهر على تزويد التلاميذ به من حقائق علمية ومهارات لا يقاس في أهميته التربوية بما يزودهم به من ميول واتجاهات وعادات ، تتحد على ضوء طريقة تدريسه ونوع معاملته لهم ، بل وما قد يتركه في نفوسهم من آثار يحسن ثوقه ونظراته للأمور وأساليب تفكيره ، ومدى تمسكه بالفضائل الاجتماعية . فمن الواجب أن يكون المدرس قدوة حسنة للتلاميذ في جميع هذه الأمور .

وإذا كانت مصر تستهدف في نهضتها الراهنة إعداد المواطنين الصالحين الذين يعتمد عليهم في بناء مجتمع ناهض يضطلع كل فرد فيه بتبعاته ، ويسهم في تقدمه بتفكيره السليم فلا بد من تخطيط الحياة المدرسية تخطيطًا جديدًا يعلو فيه قدر الخبرة المصاحبة وتعد الظروف فيه عن قصد لتحقيق أهدافها .
والله الموفق إلى ما فيه الخير والإرشاد .

التأخر الدراسي لتلاميذ المدارس الثانوية في مصر*

الدكتور مختار حمزة
المدرس بمعهد التربية للعلوم
بجامعة عين شمس

مشكلة التأخر الدراسي مشكلة تربوية سيكولوجية اجتماعية ويمكن دراستها من نواح متعددة . وقد قمت ببحث المشكلة مرتين ومن زاويتين مختلفتين .

فأما المرة الأولى ، فكان البحث لدراسة الطلبة المتأخرين من بين الأذكياء ، وكان ذلك في إنجلترا عام ١٩٤٩ . وفي هذا البحث قمت بدراسة حالة ما يقرب من ثلثائة طالب بالمدارس الثانوية ممن أثبتوا تأخراً في مادة واحدة من مواد الدراسة . ونشرت نتائج هذا البحث في مجلة علم النفس التربوي ببريطانيا عام ١٩٥١ .

وفي المرة الثانية ، ساهمت مع فريق أعضاء مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية في بحث حالة ما يقرب من أربعائة طالب من أربع مدارس ثانوية بالقاهرة . ثلاث منها بنين ومدرسة للبنات .

وجميع الطلبة هنا من النوع الذي يتفق عليه الجميع عادة أنه متأخر ، وإن كنت أختلف معهم بعض الشيء . وسأبين الآن هذه الحالات ، ثم سيقصر حديثي على هذا البحث الأخير الذي أجري في مصر .

أما نقطة الخلاف فهي أن المدارس عادة لا تأخذ في الاعتبار الطالب كفرد مستقل ، له إمكانيات عقلية معينة ، ولكنها بدلا من ذلك تقارنه بغيره من التلاميذ فالتلميذ الذي لا يصل إلى مستوى زملائه ، تعتبره المدرسة متأخراً دراسياً . هذا صحيح ، ولكن في الوقت نفسه يحتمل أن يكون هذا الطالب قد بذل كل ما في وسعه ووصل إلى أقصى حد تسمح له به إمكانياته العقلية وخاصة ذكاؤه العام . ولذلك فإني

* محاضرة ألقيت في مؤتمر تدريب نظار ووكلاء المدارس الثانوية في يناير سنة ١٩٥٦ .

لا اعتبره متأخراً في تحصيله وإنما كل ما في الأمر أنى اعتبره في غير موضعه . وكان لابد وأن يكون مع مجموعة أخرى من الطلبة يستطيع أن يجد له بينهم مكاناً أو في نوع آخر من التعليم . وعلى ذلك فالحالات التى وصلتنا من المدارس . استبعد بعضها من البحث على أساس أنه غير متأخر .

ولاريب أن هناك حالات كان ينبغي أن ترسلها المدارس ولكن ذلك لم يحدث لعدم سهولة إدراكها . فالطالب الذى تعود الحصول على أكثر من ٨٠٪ من الدرجات وحصل بعد ذلك على مجموع ٦٠٪ فقط لا تعتبره المدرسة متأخراً في تحصيله مع أن حالته تستحق العناية والبحث حتى يبقى في مستواه الذى يصل إليه عادة دون بذل مجهود غير عادى .

وبهذه المناسبة أود أن أذكر أن الحكم على تقدم التلميذ أو تأخره بمقتضى الدرجات المدرسية التى يحصل عليها الطالب فى الامتحان حكم غير عادل وإن كان للمدارس عذرها فى ذلك ، وكنتنا نعلم مقدار الخطأ الذى تتعرض له هذه الدرجات المدرسية . والصواب هو الحكم على أساس تطبيق اختبارات تحصيلية مقننة وهذه لا يوجد عندنا منها الآن فى مصر ما يمكن الاعتماد عليه عن ثقة تامة . (وإننا ندرك فى معاهد التربية هذا القصور، ونعمل جاهدين على تلافيه فى أقرب وقت مستطاع)

وعلاوة على ذلك ، أود أن ألفت النظر إلى ثلاثة أنواع من الطلبة المتأخرين . فهناك نوع متأخر فى جميع المواد الدراسية تقريباً ونوع آخر متأخر فى طائفة من المواد المرتبط بعضها ببعض كاللغات أو العلوم أو الرياضيات أو المواد الفنية ، ونوع ثالث متأخر فى مادة واحدة كالرياضة أو إحدى اللغات أو الطبيعة . الخ .

والعينة التى بحثناها فى مصر خليط من هذه الأنواع الثلاثة وقد اتبعنا فى بحثها ما يأتى: —

(أولاً) جمعت بيانات كافية عن الطالب فى مدرسته ومواظبته وسلوكه وعلاقاته بزملائه وميوله واتجاهاته . كما جمعت بيانات عن أسرته وظروف المنزل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وذلك لافتراضنا أن هذه العوامل يحتمل أن يكون لها تأثير على حالة الطالب وقد قام بجمع هذه البيانات الإحصائيون الاجتماعيون .

(ثانياً) ولما كانت هناك بيانات كثيرة لا يستطيع أن يدلنا عليها سوى الطالب نفسه فقد أعد له استفتاء مطبوع ويشمل ست مجموعات من الأسئلة خاصة بأحواله في المدرسة وطرقه في الاستذكار ومواظبته وأسباب تأخره أو تغيبه عن الدراسة وعلاقاته زملائه وهواياته وطرق تضيته لأوقات الفراغ وأخيراً آلامه وآماله * .

(ثالثاً) يناقش الطالب في كل هذا لمعرفة ما وراء كل ناحية من النواحي والدوافع النفسية وتفسير الطالب لسلوكه هو نفسه . إهماله للواجبات وسبب تغيبه أو هروبه من المدرسة وسبب عدم التفاته للدرس الخ .

(رابعاً) ولكي يفسر ذلك تفسيراً صحيحاً كان لابد وأن أجرى بعض اختبارات الذكاء العام وبعض اختبارات القدرات الخاصة كالقدرة اللغوية أو القدرة الرياضية وبعض الاختبارات الاسقاطية لدراسة الشخصية كوحدة ديناميكية تتفاعل عناصرها بعضها مع بعض بصورة منظمة مستمرة .

ونتيجة لجميع المحاولات أمكننا أن ندرس المشكلة على أساس دراسة الفرد وأمكننا بعد ذلك أن نتابع هذه الدراسة الوصفية بدراسة كمية ، فلجأنا إلى تفريغ البيانات في جداول إحصائية . تم هذا بالنسبة إلى جميع أسئلة الاستفتاء وإلى جميع النقاط التي جاءت باستمارة البحث والتي يمكن تفريغ بياناتها في صورة جداول . وقد تطلب هذا مجهود شاق أمكن التغلب عليه بتجنيد عدد كبير من الإحصائيين الاجتماعيين الذين حضروا المعسكر الحديث الذي أقيم في الصيف الماضي ببور سعيد لطلبة المدارس الثانوية من ذوي المشكلات التي كلف المكتب بدراستها وقد أمكن تفريغ البيانات في ١٧ جدول من الجداول الإحصائية .

وسأحاول أن أذكر لكم - في هذه الفرصة القصيرة - بعض النتائج التي أمكن الوصول إليها حتى الآن من هذا البحث :-

وسأبدأ بذكر العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي أو المرتبطة به أو التي تهيم بالفرصة وتشجع على حدوثه ونستطيع أن نقسم هذه العوامل إلى مجموعات ثلاث فالمدرسة مسؤولة إلى حد كبير ، ومن وجهة نظرنا كربين ونظار ومفتشين لابد وأن نعطيها الأهمية رقم (١) .

* توجد صيغة هذه الاستفتاءات في الصفحات الأخيرة من هذا العدد .

ثم أمامنا الطالب نفسه وظروفه وأحواله وميوله واتجاهاته وكل ما جاء ذكره في الاستفتاء وهنا نجد المجموعة الثانية من العوامل .

وأخيراً أمامنا المجموعة الثالثة من العوامل وهي مرتبطة بأسرة الطالب والظروف المنزلية وأظن أنه من الواضح أن هذه العوامل جميعاً ليست منفصلة بعضها عن بعض بل إنها وثيقة الارتباط وتؤثر الواحدة منها على الأخرى ، وعلى ذلك فإننا نجد أنه في كل حالة من حالات التأخر الدراسي لا بد وأن تتضافر مجموعة من هذه العوامل فتؤدي إلى التأخر . ونستطيع أن نذكر أنه في المتوسط نجد أن هناك ثلاثة عوامل في الحالة . والتصنيف الذي لجأنا إليه يؤدي وظيفة واحدة وهي العمل على تسهيل البحث توضيحه . وقبل أن أبدأ إليه أود أن أبرز أحد الجداول الهامة وهو الجدول الذي يبين رأى الطلبة أنفسهم في أسباب تأخرهم .

وكان عدد الطلبة الذين أتيح لهم إبداء الرأى ٤٠٤ طالباً منهم ٣٤٥ من البنين و ٥٩ من البنات وكانت الأسباب في نظرهم حسب الترتيب هي :

عدم المذاكرة (١١٨) ثم أسباب نفسية مزاجية واتجاهات غير ملائمة ضد المدرسة أو ضد نفسه أو ضد الأسرة (٦٩) ثم صعوبة فهم الدروس (٥٦) ثم الغياب (٣٩) ثم عدم الاهتمام (٣٦) وهذا الأخير يمكن أن يضم إلى العامل الثانى الخاص بالاتجاهات غير الملائمة ثم قصور الشرح (٢٣) والجدول بالكامل كالآتى : —

المجموع	بنات	بنين	رأى الطالب
٣٩	٥	٣٤	الغياب
١١٨	١٠	١٠٨	عدم المذاكرة
٥٦	٨	٤٨	صعوبة فهم الدروس
٢٣	١	٢٢	قصور الشرح
٣٦	٥	٣١	عدم الاهتمام
١٤	١	١٣	عدم ملائمة المنزل للمذاكرة
٩	—	٩	الطرد من المدرسة
١١	٤	٧	المرض
٩	٦	٣	عدم الميل للمادة
١٤	—	١٤	أسباب نفسية (معرفية)
٦٩	١٣	٥٦	أسباب نفسية (مزاجية) واتجاهات غير ملائمة
٦	٦	—	غير بين
٤٠٤	٥٩	٣٤٥	المجموع

والجدول وإن كان واضحاً إلا أنني سأعلق على بعض ما جاء به في المكان المناسب
والتقل الآن إلى التصنيف .

أولاً : العوامل المدرسية :

نرى أن السؤال الأول في الاستفتاء هو : ماذا يضايقك في حياتك المدرسية ؟
وقد أجاب عن هذا السؤال ٣٦٤ طالباً وامتنع الباقون عن الإجابة . ومن بين من
أجابو ٢٩٥ طالباً و ٦٩ طالبة .

ومن بين البنين نجد ١٩٠ طالباً ذكروا أنواعاً مختلفة من المضايقات و ١٠٥ طالباً
ذكروا أنه لا توجد مضايقات فالنسبة ١٩٠ : ١٠٥ أو ٣٨ : ٢١ ومن بين البنات وهن
٦٩ طالبة ، ٣٨ منهن ذكرن مضايقات و ٣١ طالبة ذكرت أنه لا توجد مضايقات
فالنسبة ٣٨ : ٣١ ومن هذا يبدو أن المضايقات في مدارس البنين أكثر منها في
مدارس البنات .

أما أنواع المضايقات فتشمل :

الإدارة المدرسية ، والمباني والملاعب ، وسوء معاملة المدرس ، والمناهج والكتب المدرسية والامتحانات وألوان النشاط المدرسي الرياضي والاجتماعي وكل ما من شأنه أن يؤثر في حالة الجو المدرسي والروح المدرسية .

وسأكتفي هنا بمجرد التلميح إلى هذه العوامل تاركاً التفاصيل والتوضيح لقاعات المناقشة .

وننتقل الآن إلى الطالب نفسه .

ثانياً : العوامل المرتبطة بالطالب نفسه :

وهنا أرجو عند مناقشتها أن ننظر معاً في استمارة البحث وبعد الانتهاء منها ننظر في الاستفتاء . وسنذكر البيانات التي أمكن الوصول إليها ونحاول أن نربط بينها :

١ - لوحظ أن أعمار الطلبة المتأخرين أكبر بصفة عامة من أعمار الطلبة العاديين وعند محاولة الربط بين هذه الملاحظة وما جاء بعد ذلك مباشرة من بيانات في الاستمارة نجد أن كثيراً من هؤلاء تأخروا في المراحل السابقة وهذه الأقلية تثير اهتمامي الخاص أكثر من الغالبية التي تعودت التأخر فالسبب الرئيسي في الغالبية يكون عادة ضعف مستوى الذكاء وهذا لا يمكن التغلب عليه . أما الأقلية فهؤلاء استجذبت عليهم ظروف وعوامل يمكن بعد الملاحظة الدقيقة والدراسات المنظمة التغلب عليها في معظم الأحيان .

٢ - لوحظ كذلك أن الغياب في حالة الطلبة المتأخرين أكثر منه في حالة باقي الطلبة العاديين . وقد لوحظ أيضاً أن نسبة الغياب تكثر للأعمار من ١٦ - ١٨ سنة وتكون أقل نسبياً قبل هذه الأعمار وبعدها . وأسباب هذا الغياب بعضها لا دخل للطالب فيه مثل سوء الحالة الصحية والمرض والبعض الآخر يكون بمحض إرادة الطالب فالجو خارج المدرسة أكثر إغراء كما سيتضح من باقي الاستمارة والاستفتاء .

٣ - في الصفحة الثانية من الاستمارة نجد في آخرها شيئاً عن أوجه نشاط الطالب بالمدرسة وهكذا نجد أمامنا قسمين من الطلبة فمنهم من لا يشترك إطلاقاً في أي ناحية من نواحي النشاط الرياضي أو الاجتماعي أو الثقافي لسبب أو لآخر - وهذا

موضوع أتركه أيضاً لقاعات المناقشة ، ومنهم من اتعس كنية في نواحي النشاط الرياضي على حساب التقدم العلى حيث لا يجد في فصول الدراسة ما يلائم عقلية وميوله واحتياجاته .

٤ — وفي الصفحة الأخيرة من الاستمارة في الجزء « ثالثاً » نجد أن أبرز ما فيه سوء الحالة الصحية للطلاب وتعرضه للبلهارسيا أو الدوسنتاريا أو الأنيميا الشديدة أو ضعف بصره أو ضعف سمعه . وفي حالة الطالبات نجد أن للإغماء والمغص مكاناً ملحوظاً . وكذلك سوء علاقة الطالب ببعض مدرسيه وشعوره بعدم قدرة المدرس على ملء مركزه لضعف مادته أو ضعف شخصيته أو عدم اكتراثه واهتمامه بعمله وتعالیه وكبرياته وعدم اتصاله بالطلبة إلا في حجات الدراسة وهذه النقطة الأخيرة كانت مثار شكوى الطالبات أكثر من الطلبة .

٥ — وإذا انتقلنا إلى الاستفتاء وجدنا أن الجزء الأول خاص بالمدرسة وسبق أن أشرنا إليه والجزء الثاني خاص بالاستدكار وهما نجد الشكوى عامة من عدم القدرة على تنظيم الاستدكار وأداء الواجبات لأن المدرسين يكلفون الطلبة بواجبات دون تنسيق أو توزيع منتظم . ففي بعض الليالي يجد الطالب نفسه مكلفاً بثلاثة واجبات أو أكثر وفي ليال أخرى لا يجد أمامه عملاً ، وقد ذكرت متاعب كثيرة أثناء الاستدكار يرجع بعضها لعدم فهم الدروس وعدم ملاءمة الكتب ويرجع بعضها الآخر لظروف منزلية سئد كرها في حينها وأما عن المساعدة فبعضهم يشكو من عدم توفر أى مساعدة من أى مصدر كان ، وأما من يحصل منهم على مساعدة فإنه يشكو أيضاً ومصدر المساعدة أحد الآبين - وعادة الوالد - أو أحد أفراد الأسرة - وعادة يكون الأخ الأكبر - وهؤلاء يدخلون أكثر من اللازم ، أو مدرس خصوصى وقد ذكرت بصده عدة شكوى وعلى رأسها اختلاف طريقة المدرس الخصوصى عن طريقة مدرس الفصل وقد ذكر كثير من الطالبات أنه كان عاملاً في زيادة الارتباك .

٦ — وفي الجزء الثالث من الاستفتاء وهو خاص بالمواظبة ، نجد أن التأخير عن المدرسة يحدث في نسبة ضئيلة فقط من الطلبة وأن هذا التأخير يحدث في كل الحالات تقريباً لظروف خارجة عن إرادة الطالب ترتبط بالأسرة وظروفها الاقتصادية مما سنعود إليه حين نتحدث عن الأسرة .

٧ - وفي الجزء الرابع الخاص بالزملاء والأصدقاء نجد أن البيانات التي أمكن استخراجها من هذا الاستفتاء لا تختلف عن تلك التي نحصل عليها من مجموعة من الطلبة العاديين إلا فيما يختص بالسؤال الرابع في هذا الجزء وهو الخاص بأعمار الأصدقاء وصناعاتهم فنجد أن أعمار الأصدقاء هنا أكبر ، وهذا طبيعي بسبب ما ذكرناه أولاً من أعمار الطلبة المتأخرين أكبر بصفة عامة . وبمتابعة البحث تبين أن كثيراً من هؤلاء الأصدقاء ممن فشلوا في دراساتهم وامتنعوا حرقاً تلائم ميول المراهق التي استمعنا إليها في محاضرة سابقة وسيوضح أيضاً من النقاط التالية .

٨ - وفي الجزء الخامس والخاص بالهوايات وتمضية وقت الفراغ نجد أن السينما تحتل المكان الأول فقد قرر ٢٤٪ من الطلبة المتأخرين أنهم يهربون من المدرسة للذهاب إلى السينما للتمتع بمشاهدة الأفلام الغرامية وهي في الواقع ليست أفلاماً غرامية ذات موضوع وإنما أفلام خليعة تعمل على هدم شخصيات الشباب وانتقيت لها العناوين المثيرة ويعلن عنها بصور بذيئة تثير الشهوات الجنسية عند المراهقين . ونظرة سريعة إلى الإعلانات بالشوارع أو الإعلانات عن دور السينما في الجزائر التي في أيدينا الآن توضح ما نقول فجرائد اليوم نجد بها الجسد ، اللعب بالنار ، عروسة المولد ، بنت البلد ، دموع في الليل الخ . . فهل يستطيع أن يقف أمام هذه المغريات ويفكر في س ، ص وأرشميدس ونيوتن ١٩ وأما عن الإذاعة فنجد القصص تتركز في نواح معينة وكلها على شاكلة ضبع الليل ، القط الأسود ، رسالة الشيطان ، راحت مع التيار ، سمارة وما شاكله . . فهل تستطيع القصص الأدبية السامية أن تقف أمام هذا الحب والجسارة والغموض والقتل واكتشاف الأسرار والتهديد الخ ١٩٠٠ وما ذكر عن الأفلام والإذاعة يمكن أن يقال عن الأدب الرخيص والمجلات الجنسية والصور العارية وما إلى ذلك . . . تلك مجموعة من القوى تقف وجهاً لوجه أمام القوى المدرسية وتترك الطالب المسكين في حالة صراع نفسي يعود عليه بأسوأ الأضرار وربما كان أقلها خطراً هو التأخر الدراسي .

٩ - وأما عن آمال الطالب ومستقبله والمهنة التي يتطلع إليها في المستقبل فقد دهشت لأن أجد عدداً من الطلبة يتطلعون إلى مهنة متولوجست ومعنى وغير ذلك مما يبعدهم عن الجو التعليمي ولسان حالهم يقول أنهم في غير موضعهم الطبيعي وأن مجموعة المهن التي وقع عليها اختبارهم تتميز بأنها من النوع الذي يدر أموالاً طائلة دون جهد

يذكر ، وكان واضحاً أن مستوى القيم في الحياة عند هؤلاء الطلبة منحرف عن الاتجاهات السليمة . أما في حالة البنات فلم تلاحظ هذه الظاهرة لحسن الحظ بل الغالبية منهن رغبين في أن يكن طبييات أو محاميات أو صحفيات أو مذييعات بل ومدرسات أيضاً ، ولا أدري إن كانت هذه الرغبة الأخيرة رغبة حقيقية أم ضرورة حتمية ، فمعاهد المعلمات - كما نعلم - هي الوحيدة في التعليم العالي التي لا يختلط بها البنات بالبنين .

يكفي هذا عن الطالب ولنتقل الآن إلى منزله وأسرته .

ثالثاً : العوامل المنزلية :

بالنظر في استمارة البحث في الجزء د ثانياً ، نجد أن البيانات التي جمعت تشمل الأسرة ومستواها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والعلاقات الأسرية والرقابة المنزلية والظروف الطارئة التي حلت بالأسرة وأثرها في حياة الطالب .

وقد تبين أن من بين ٤٠٠ حالة من حالات الطلبة المتأخرين وجد أن في ١١٣ حالة منها لم تستمر الأسرة بوضعها الأصلي وذلك بسبب وفاة أحد الأبوين أو بسبب الطلاق أو الهجر . يضاف إلى هذا العدد ١٠٨ أسرة فيبلغ المجموع ٢٢١ أسرة استجبت عليها ظروف طارئة غير ما ذكرنا ومن هذه زواج أحد الأبوين بشخص آخر أو حدوث كوارث مالية وما إلى ذلك . فهذه الهزات العنيفة في الأسر تسبب زلزال في شخصية الطالب مما يخلف آثاراً مختلفة من بينها التأخر الدراسي .

ولعلنا نلاحظ أن العدد الذي ذكرناه كبير للغاية مما يوضح أهمية استقرار الأسرة كما لوحظ أيضاً من البيانات التي جمعت أن عدداً كبيراً من هذه الأسر من ذوي الدخل المحدود نسبياً فكم من أسرة تتكون من عشرة أفراد ودخلها الشهري دون العشرة جنيهات . والنتائج المتعددة لمثل هذه الحالة لا تحتاج أن تذكرها وبالتالي فلا داع لوصف المسكن وعدد الحجرات وحالة الإضاءة فيه فهناك ما هو أهم من الإضاءة بكثير ولا نجده متوفراً .

وأما عن تخصيص حجرة للاستذكار . فسأذكر الإحصائية الآتية فهي ناطقة . لقد أمكن تتبع ٣٥١ حالة من بين الطلبة المتأخرين بعد أن امتحنوا في نهاية العام الماضي فنجح من بينهم ١٥١ طالباً ورسب ٢٠٠ طالب وقد وجد أن من بين الطلبة

النساجين ٧٤ كانوا يستذكرون في غرف خاصة و٧٧ كانوا يستذكرون في غرف مشتركة . أى أن العدد يكاد يكون متساوياً .

أما في حالة الطلبة الذين رسيوا وعددهم ٢٠٠ فتمهم ٧٩ فقط كانوا يستذكرون في غرف خاصة والغالبية العظمى وعددهم ١٢١ طالباً كانوا يستذكرون في غرف مشتركة وسأكتفى بذكر هذه الأرقام بدون تعليق .

وأما عن العلاقات الأسرية ففي حالات كثيرة وجد أن التفكك العائلي وسوء العلاقات وسوء التفاهم وسوء المعاملة هي السائدة بين هذه الأسر وخاصة بين تلك الأسر غير المستقرة وهذه كثيرة العدد كما سبق أن أوضحنا .

وهناك أمثلة صارخة لحالات التفكك العائلي فهل يعقل أن طالبا بالمدارس الثانوية هنا في مصر لا يجد مكان للبيت مع أن والده على قيد الحياة ويعمل موظفا حكوميا محترما في بلدة قريية من القاهرة ولكنه طلق الأم وهي تعمل الآن مدرسة في إحدى المدارس الأهلية هنا في القاهرة وتعيش مع أخيها الذي يبلغ مرتبه الشهرى ٨٠ ج وترفض لإنها لأن أخاها لا يقبله ومع أنه في استطاعتها أن تستقل بمعيشتها ولكنها غير مكترثة .

فهل تعلمون أين ينام الطالب وأن يستذكر دروسه ؟ في دار أعدت للأحداث المشردين !! وتجذونه الليلة هناك إن شئت رؤيته .

هذه لا شك حالة متطرفة ولكن نسبة كبيرة من الحالات التي درسناها وإن كان الطالب يعيش فيها بين أعضاء أسرته إلا أنه يعيش في جو كله وهم وقلق وشك وذل وامتهان وتحقير واعتداءات من بعض أعضاء الأسرة على البعض الآخر . . وما إلى ذلك . والذي يهمنا من كل هذا هو أن ندرك أن هناك أجواء منزلية غير عادية ، قد تكون هي المسئولة أولا وأخيراً عن تغيب الطالب عن المدرسة وبالتالي عن تأخره عن زملائه في التحصيل الدراسي .

ولنعد الآن إلى آخر نقطة في الاستمارة وهي خاصة بالرقابة المنزلية وهنا نجد أن هناك تقديرات ذاتية توضع لكل حالة تقدير من بين خمسة تقديرات وهي حسب التصاعدي .

١ — رقابة ضعيفة جداً وتكاد تكون منعدمة .

ب - رقابة ضعيفة .

ج - رقابة متوسطة .

د - رقابة زائدة .

هـ - رقابة شديدة جداً ومتزمنة .

ونتيجة البحث لا تتفق تماماً مع ما يتنبأ به غالبيتنا ، فالبعض منا يتوقع أن يحدث التأخر في حالات من النوع الذى كنت أتحدث عنه في النقطة السابقة حيث الأسرة المفككة والرقابة ضعيفة أو ضعيفة جداً . ولكن النتائج دلت على أن التأخر يحدث أكثر ما يمكن حيث تكون الرقابة إما منعدمة وإما شديدة جداً . والشدة المتناهية تنطبق بصفة خاصة على حالة الطالبات فقد كانت موجودة في ٣٦٪ من أسر البنات .

تلك هي بعض العوامل التي لاحظنا تأثيرها في الحياة المنزلية على سير الدراسة عند الطالب وأن معظم الحالات التي بحثناها ، كان كل منها يتضمن عدداً من العوامل المدرسية والمنزلية . وكان هناك أيضاً عدد - وإن كان قليلاً - يتمتع بظروف منزلية ممتازة وكذلك يتمتع بظروف مدرسية ممتازة ، وهنا نجد العيب في الطالب نفسه ومستواه العقلي أو ضعف قدرته في ناحية معينة كالقدرة على تذكر الأرقام والتواريخ أو القدرة العددية أو القدرة على التصور البصري أو القدرة الرياضية أو غير ذلك من النواحي العقلية .

وقد يكون العيب في غياب الطالب لفترات قصيرة جداً بسبب المرض مثلاً وعند عودته للمدرسة لا يجد من يهتم بشرح هذا الجزء البسيط الذي فاتته من الدروس . وهذا قد لا يؤثر في معظم المواد ولكنه قد يكون في مادة معينة بالذات ، وفي جزء معين منها كما في مادة الرياضيات بل وقد يبني باقي المنهج على هذا الأساس الذي افتقده الطالب فيبقى متأخراً في هذه المادة بصفة مستمرة . وفي حالات نادرة قد يحدث نفس الشيء بسبب انتقال والد الطالب من جهة إلى أخرى وبالتالي يحول الطالب من مدرسة إلى أخرى حيث تختلف المستويات والطرق والسرعة وما إلى ذلك .

هذا باختصار عرض سريع للمشكلة وأسبابها ولعله اتضح أن المشكلة معقدة للغاية وتتدخل فيها مجموعة كبيرة جداً من العوامل الشخصية والاجتماعية والسيكولوجية وأن المشكلة كغيرها إما أن تكون واحدة من بين مجموعة المشكلات التي تنجم عن موقف معين

كموقف اضطراب الأسرة الذي يؤدي إلى شعور بالقلق ويخلق حالة عدم اتزان .
وكثيراً ما يحدث أن التأخر الدراسي يؤدي إلى مشاكل أخرى كالهروب من المدرسة
أو القلق أو المخاوف وكثير من الاضطرابات النفسية .

فالتأخر الدراسي إذن ليس مشكلة واحدة وإنما مجموعة من المشاكل تحتاج إلى
تضافر الجهود للوقاية منها حتى لا تحدث ولعلاجها سريعاً إذا حدثت .

علاج المشكلة :

وفيما يلي أمثلة لأنواع المحاولات التي لجأنا إليها لعلاج الحالات التي بحثناها في
المكتب وهذه المحاولات كان بعضها مع الأسرة وبعضها الآخر مع المدرسة وبعضها
مع الطالب نفسه .

ومن أمثلة الجهود التي بذلت مع الأسرة ما يأتي :

١ — العمل على زيادة دخل الأسرة بطرق كريمة كمحاولة تشغيل أحد أعضائها
المتعطلين أو تحويل أحد الأعضاء العاملين إلى عمل يدر عليه دخلاً ، أكبر وزيادة
الدخل تؤثر على الجو المنزلي بأكمله وتعمل على خفض حالة التوتر مما يؤثر في النهاية
على حالة الطالب . وفي بعض الحالات وجد أنه من الأنسب البحث عن عمل للطالب
نفسه في فترة الإجازة الصيفية ليحقق عدة أهداف منها الهدف الواضح الخاص بزيادة
الدخل الذي يعينه على قضاء حاجاته الأساسية من مأكل وملبس وترفيه وأهداف
أخرى نفسية حيث يشعر الطالب بكيانه وحرية ويشعر بقدرته على الكسب وقدرته
على الاستقلال مما يشبع حاجته إلى الأمن والطمأنينة .

٢ — العمل على تدعيم العلاقات الأسرية بالتحدث مع أولياء الأمور ومساعدتهم
على أن يتبصروا بمشكلاتهم بأنفسهم ومساعدتهم على أن يرسموا الخطط الكفيلة
بحل أزماتهم .

٣ — والعمل بصفة خاصة على تحسين علاقة الطالب بوالديه وإخوته وتبصير
الأمهات بأخطائهن في تربية الأبناء .

ولا زلت أذكر حالة إحدى الأمهات وكانت أما لطالب بالسنة التوجيهية في

العام الماضي وكانت الأم تترك دواليبها مفتوحة أثناء النهار حتى يعود ابنها من المدرسة فتغلقها وتغلق « السحارة » وتغلق « التلمية » وكانت تشكو في نفس الوقت من إعتداءات ابنها على أخيه والتشجيع عليهما وتشكو في نفس الوقت من تأخره في الدراسة . طلبت منها أن تترك دواليبها مفتوحة فتعجبت لهذا الطلب متسائلة عن علاقة ذلك بهذه المشكلات وبالتأخر الدراسي بصفة خاصة . وبعد مناقشة لم تدم طويلا جعلتها تجيب بنفسها عن سؤاها وآمنت بأن فعلتها هذه كانت سبباً أساسياً في تشتيت انتباه ابنها وانصرافه إلى أنواع مختلفة من السلوك العدائي الذي تحسن كثيراً بعد أن تقذت الإرشادات التي وجهت إليها ونجح الطالب ويدرس الآن بالمعهد الصحي .

٤ - ونتيجة لما لاحظناه من تكرار الأخطاء المتماثلة في البيوت قررنا دعوة الآباء والتحدث اليهم كجماعة وبصورة عامة عن تلك المشكلات وكنا نستمع اليهم ونأخذ منهم ونعطى وكنا نشعر بأن مثل هذه الاجتماعات مشرة للغاية . وكان ينقصنا أن تعمل اجتماعات للأمهات فهن في كثير من الأحيان أهم من الآباء . ومن أمثلة الجهود التي بذلت مع المدرسة :

١ العمل على تدعيم العلاقة بين الطالب ومدرسته حتى يقبل على مدرسته ويشق في مدرسته وهم بدورهم يشعرونه بالعطف والمحبة والثقة والتشجيع .

وكان ينبغي أن أذكر قبل هذه الخطوة خطوة تمهيدية وهي العمل على ضمان التعاون بين المدارس والمكتب . وقد تم ذلك في عدة اجتماعات بين السادة نظمار المدارس ورجال المكتب لتناول الشاى (وهذا مهم) والتفاهم وتنسيق الجهود (ويسرنى أن أرى هنا عدداً من بين السادة الموجهين ممن اشتركوا في هذه الاجتماعات: السيد ناظر الحسينية والسيدة ناظرة العباسية الثانوية وغيرهم) .

٢ - الإتصال ببعض أساتذة المدرسة أو بأستاذ معين وبحث حالة الطالب معه وإطلاعه على بعض نتائج بحث حالته حتى يتعاون مع المكتب على تنفيذ خطة العلاج فيقوم من جانبه بلبس حالة الطالب في المادة التي يدرسها كما يقوم بتشخيص العيوب واكتشاف الأخطاء وتقديم مساعدات خاصة إلى غير ذلك .

٣ - في الحالات التي تبين فيها أن نتائج الإختبارات العقلية تدل على مستوى منخفض كانت المدارس تبلغ بذلك حتى ينقل التلميذ من فصله إلى فصل آخر أضعف

إذا كان ذلك ممكنا وبذلك يصبح الطالب أكثر إنسجاما ويشعر بأن في استطاعته أن يتبع .

٤ — إبلاغ المدارس عن بعض هؤلاء الطلبة المنسيين والذين لم تدرج أسماؤهم في أى لون من ألوان النشاط الرياضى والاجتماعى راجين العمل على إشراكهم العقل فى النواحي التى يميلون إليها .

ويسرى فى هذه المناسبة أن أذكر أن استجابة المدارس وتعاونها كان واضحاً للغاية مما ساعد المكتب على نجاحه فى مهمته فى كثير من الحالات .

ومن أمثلة المجهودات التى بذلت مع الطالب :

١ — عمل التسهيلات اللازمة للطالب حتى يكشف عليه طبيياً ويعالج أو أن يحصل على نظارة طبية وما إلى ذلك .

٢ — مساعدته على التخلص من اتجاهاته الضارة وتكوين اتجاهات سليمة نحو مدرسته وأساتذته وذويه وزملائه فتتخفف حالة التوتر إلى أقل حد ممكن .

٣ — مساعدته على التخلص من مشكلاته الأخرى والتى يدور معظمها حول المراهقة وما يحيط بها من مشكلات .

٤ — مساعدته على أن يبحث بنفسه وأن يضع لنفسه خطة لتنظيم مواعيده بحيث تتمشى مع جميع ظروفه الخاصة ويستطيع أن يحترمها وينفذها فعلاً .

٥ — مساعدته على معرفة أنسب الطرق للذاكرة بصفة عامة ومذاكرة المادة التى يشكو منها بصفة خاصة .

٦ — الاستماع إلى شكاياته المختلفة غير مشكلة التأخر الدراسى ومساعدته على مواجهة المواقف المختلفة بشجاعة والبدء فى حل مشكلاته فى عزم وإيمان مع إبداء استعدادنا له للتوجيه والإرشاد إذا شعر هو بحاجة إلينا فى ذلك .

٧ — وفى حالات قليلة نصحبنا الطالب وذويه بالتحويل من الدراسة الثانوية إلى دراسة أخرى تتمشى مع استعداداته وميوله ، ولجأنا إلى ذلك فى أضيق الحدود الممكنة والتى كان التنبؤ فيها بالنجاح فى الدراسة الثانوية متعديماً .

تلك أمثلة للمجهودات المتواضعة التى قننا بها كفريق متكاتف فى مكتب الخدمة

الاجتماعية المدرسية فجميع الحالات بلا استثناء كانت في حاجة إلى الدراسة الاجتماعية إلى جانب الدراسة السيكولوجية حتى يمكن تشخيصها على أساس سليم وعلاجها كان يحتاج إلى عمل عدة أشياء مع الطالب ومدرسته أو مع الطالب وأسرته أو مع الطالب ومدرسته وأسرته . والواقع أن حالة كل طالب كانت تختلف تماماً عن حالة غيره من الطلاب ، ولعله اتضح أن الدراسة الفردية والعلاج الفردي هما أساس العمل مع هؤلاء الطلبة المتأخرين .

وأود قبل أن أختم كلمتي أن أذكر أن من أهم ما كنت أعنى به في حالة الطالب المتأخر دراسياً أن أبحث عن نواحي القوة فيه وأستغلها إلى حد كبير حتى يشعر بوضوح أنه يستطيع أن ينتج إنتاجاً طيباً في ناحية من النواحي داخل الفصل أو خارجه . وفي ضوء هذا الشعور يمكن العمل لما فيه مصلحة الطالب ، فهذا هو الهدف الذي نسعى إليه جميعاً وفق الله الجميع .

المصطلحات الحسائية وتدريسها *

للدكتور أحمد أبو العباس

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

يعتمد كل علم من العلوم ، وكل ميدان من ميادين المعرفة على بعض المصطلحات ،
وحين ترتبط هذه المصطلحات بعضها ببعض ، لتكون بناء متسقاً متسلسلاً من
المعلومات ، يصبح فهم المصطلحات أمراً ضرورياً لفهم العلم وتطوره .

ومن المعلوم أن دراسة العلوم الرياضية تقوم على دراسة الحساب أولاً ، ثم
الانتقال من الحساب انتقالاً متدرجاً إلى الفروع المختلفة . ويعنى هذا أن عدم فهم
المصطلحات الحسائية يعطل التقدم في دراسة علم الحساب ، وبالتالي قد يعطل دراسة
الفروع الرياضية الأخرى . ومن هنا كانت أهمية دراسة مدى معرفة التلاميذ
المصطلحات الحسائية ، وإدراك مدى النمو في فهم هذه المصطلحات تبعاً للانتقال من
عام دراسي إلى آخر . وقد تم هذا عن طريق تكوين قائمة بهذه المصطلحات ووضعها
في صورة اختبار متعدد الإجابات وتطبيق الاختبار على التلاميذ والتلميذات .

وقد دل تحليل النتائج على ما يأتي :

١ - أن هناك تفاوت كبير جداً بين تلاميذ كل سنة دراسية في مدى معرفة
المصطلحات ، فقد حصل بعضهم على درجات عالية بينما حصل آخرون على درجات
منخفضة جداً .

٢ - وجود فرق جوهري بين تلاميذ (وتلميذات) السنوات الدراسية المختلفة ،
فقد بلغ متوسط السنة السادسة الابتدائية (والثانية الإعدادية) ٥٧,٣٥ ومتوسط
السنة الخامسة (والأولى الإعدادية) ٤٩,٨٤ ومتوسط السنة الرابعة الابتدائية
٣٩,٢٩ من ٧٠ عنصر في الاختبار كله . ويدل هذا على تفوق السنة السادسة على

السنة الخامسة ، وتفوق السنة الخامسة على السنة الرابعة وأن هذا التفوق له دلالة إحصائية قوية .

ولوحظ أن الفرق بين السنة الرابعة والسادسة أكبر ما يكون في حالة المصطلحات التجارية ، تليها مصطلحات القياس ثم المصطلحات الفنية ، وأخيراً تأتي الرموز الدالة على العمليات ، كما لوحظ بوجه خاص أن متوسط الدرجات يقل عن ٥٠٪ في ١٧ مصطلحاً في السنة الرابعة ، وفي ٩ مصطلحات في السنة الخامسة ، وفي مصطلح واحد في السنة السادسة .

٣ — دل تقسيم المصطلحات إلى أنواع ، على أن المصطلحات الفنية أصعبها ، وتليها المصطلحات المتعلقة بقياس الأطوال والوزن والكيل وغيرها ، وتأتي بعدها مصطلحات التجارية، وأما الرموز الدالة على العمليات فهي أسهل المصطلحات جميعاً .

٤ — دل تقسيم المصطلحات إلى مجموعات تبعاً لصعوبتها النسبية على أن هناك بعض مصطلحات تحتل المقدمة في الفرق الدراسة المختلفة ، وهذا أوضح ما يكون في الرموز والمصطلحات المتعلقة بالعمليات الأصلية ، بينما تحتل بعض المصطلحات الأخرى مؤخرة هذه المجموعات ومنها الديسيمتر، والأوقية، والكسر غير الحقيقي، وأن ترتيب الصعوبة النسبية لا يتأثر كثيراً بالفرقة الدراسية ، ويكاد يكون ترتيباً منتظماً في جميع الفرق . أي أن ترتيب الصعوبة النسبية يكاد يكون واحداً على وجه التقريب في الفرق المختلفة ، بحيث أن أسهل المصطلحات بالنسبة للسنة الرابعة تكاد تكون هي أسهل المصطلحات بالنسبة لكل من الفرقتين التاليتين ، وينطبق نفس الشيء بوجه عام على أصعب المصطلحات .

٥ — دلت نتائج الاختبار على تفوق البنين على البنات ، وأن هذا التفوق له دلالة إحصائية قوية ، وأنه كبير في حالة المصطلحات الفنية ، ويقل بالتدرج إلى مصطلحات القياس وغيرها ثم المصطلحات التجارية والرموز .

٦ — لا يوجد فرق جوهري بين السنوات الابتدائية والسنوات الإعدادية المناظرة لها من حيث معرفة المصطلحات الحسابية .

تدريس المصطلحات الحسابية:

دلت نتائج هذا البحث على أن أصعب المصطلحات بالنسبة للتلاميذ هي المصطلحات

الفنية . ويرجع هذا إلى أحد أمرين أو إلى كليهما وهما :

- ١ — عدم العناية بتدريس هذه المصطلحات .
- ٢ — عدم ملائمة هذه المصطلحات لمستوى نضج التلاميذ .

والواقع أن دراسة المصطلحات الحسابية لا تلقى العناية الكافية لتنضج في أذهان التلاميذ ، كما أن الكتب المدرسية لا تضع الخبرات الملائمة لحسن فهمها ، ويجب أن تقوم دراسة المصطلحات على خبرات التلاميذ ، كما يجب أن تتسع هذه الخبرات ، وأن تتنوع بحيث يضمن تكرارها وتنوعها شيئا من الوضوح على معناها ، فترى أن المصطلحات المتعلقة بالعمليات الأصلية أكثر وضوحا من غيرها لتردها وتكرارها في مواقف مختلفة في التداريب والمسائل ، ولا شك في أن تطور فهم المصطلح يتوقف على تناوله في مواقف متنوعة ، واستخدامه في خبرات مختلفة بحيث يصل فهمه أخيرا إلى صورة التعريف الكامل ، ويعنى هذا أن تعريف المصطلح آخر مرحلة في دراسته فالدراسة تبدأ بالخبرات وتنتهى بالتعاريف . وأما الدراسة التي تقوم على تكرار التعريف تكرارا آليا لا تؤدي إلى حسن فهمه ، ولا زال التكرار الآلي من سمات تدريس الحساب في مدارسنا بوجه عام ، ولهذا فإن نتائج هذا البحث لم تكن بعيدة الاحتمال .

ويجب أن يكون استخدام المصطلحات الفنية مرتبطا بنشاط التلاميذ ولعهم ، وألا يقتصر هذا النشاط على العمل داخل الفصل لأن هذا يفقد المصطلحات قيمتها الاجتماعية ، ويفقد قوتها وبقائها فتظل عرضة للنسيان إذا قل استخدامها ، ومن الملاحظ أن التلاميذ يفهمون المصطلحات التي يستخدمونها في ألعابهم في كرة القدم ، وكرة السلة وغيرها من الألعاب ويفهمون معناها لأنها أكتسبت من الخبرة والتكرار والاستخدام وضوحا يجعلها أبقى أثرا ، وأثبت في أذهان التلاميذ من المصطلحات الحسابية فإذا أردنا أن يفهم التلاميذ المصطلحات الحسابية وجب أن تربط هذه المصطلحات بتلك ، وأن تتبع نفس الأسلوب الذي يقوم على الاستعمال ، والتكرار ، والخبرة واللعب .

وأما من ناحية ملائمة المصطلحات لمستوى نضج التلاميذ فإن التدرج في دراسة هذه المصطلحات تدرجا يتمشى مع مرحلة النمو بحيث يلائم مستوى نضج التلاميذ يؤدي إلى حسن فهم المصطلحات ، فإذا ارتبطت المصطلحات بالعمليات والأعداد

والتفكير في حل المسائل ، ووضعت لذلك خطة سليمة ، أمكن أن تلائم مستوى
نضج التلاميذ .

على أن بعض المصطلحات لا تلائم مستوى نضج التلاميذ فعلا مثل الديسيمتر ،
والكسر غير الحقيقي ، والقنطار وغيرها من المصطلحات التي تلائم مستوى السنة
السادسة أكثر من ملاءمة مستوى السنة الرابعة بوجه عام ، مما يدل على أن مستوى
النضج قد لا يناسب هذه المصطلحات ، وهذا على اعتبار أن طريقة التدريس واحدة
تقريبا في جميع الفرق .

واعتقد أن المصطلحات الأولية في الحساب ليست أكثر صعوبة من المفاهيم
العددية وغيرها من المفاهيم الأساسية الأخرى في الحساب . ولكن المشكلة هي في
عدد هذه المصطلحات وفي ملاءمة بعضها لمستوى نضج التلاميذ . كما اعتقد أن عدد
المصطلحات من الأمور الهامة في عدم فهمها لأن كثرة المصطلحات لا يتناسب في حد
ذاته مع مستوى النضج كما أنه لا يترك فرصة ملائمة لوضوح المعنى ولإستقرار هذا
المعنى في أذهان التلاميذ . ومن أمثلة ذلك أن التليذ في باب الكسور يقابل المصطلحات
الآتية : الكسر ، البسط ، المقام ، شرطة الكسر ، الكسر الحقيقي ، الكسر غير
الحقيقي ، العدد الكسري ، حدا الكسر ، اختصار الكسر ، توحيد المقامات . والتليذ
حين يقابل هذه المصطلحات جميعا في بداية تدريس الكسور يكون من المتعذر عليه
إدراك معنى كل منها بوضوح ، إذ أنها تختلط ببعضها لحسد كبير ، ولذلك أرى أنه
يجب أن يعرف التليذ معنى الكسر ومعنى البسط والمقام فقط في أولى مراحل
تدريس الكسور ، وأن يحول التليذ أي مقدار إلى صورة كسر (١) بدلا من الكسر
الحقيقي والكسر غير الحقيقي ، والعدد الكسري ، وبعد ذلك تدرس ما في المصطلحات
في المراحل التالية أثناء ضرب الكسور وقسمتها .

ومن الممكن استخدام أسلوب نافع في المراحل الأولى من التعليم فنعمد في بعض
الحالات على الجمل التوضيحية بدلا من المصطلحات ، فمثلا نقول نتيجة الجمع ونتيجة
الطرح ، ونتيجة الضرب ، ونتيجة القسمة بدلا من حاصل الجمع وباقي الطرح وحاصل
الضرب وخارج القسمة .

(١) وهذا هو ما طبقناه فعلا في كراسات حساب المرحلة الابتدائية .

وهذا طبعا في المراحل الأولى ، إلى أن تستقر فكرة العمليات ، ثم يتقل التلاميذ بعد ذلك إلى المصطلحات المألوفة ، ليتسنى تكوين المحصول اللغوي المناسب الذي يساعد على استمرار دراسة الحساب والعلوم الرياضية فيما بعد .

وأما من جهة مصطلحات الوزن والكيل والقياس وغيرها فإنها مشكلة تواجه تلاميذنا وتواجه غيرهم من تلاميذ الدول المختلفة التي تستخدم وحدات من نوع وحداتنا ، فالاختلاف في التسمية والاختلاف في العلاقات بين أنواع الوحدات من العوامل التي تجعل من الصعب إدراك معنى الوحدات وحفظ علاقتها ببعضها ، فيوجد الإردب والكيله والقدح والمتر والسنتيمتر والقنطار والرطل والدرهم والأوقية والآلة وغيرها . وحذا لو أمكن استخدام القياس العشري الذي يتمشى مع النظام العددي العشري ، لأن هذا يساعد على فهم معنى المصطلحات كما هو واضح في المتر والسنتيمتر والكيلومتر والجرام والكيلوجرام وغيرها ، وهذه الفكرة تسهل فهم الوحدات وتسهل العلاقة بينها . واستخدام القياس العشري يوحد المصطلحات المختلفة بحيث يسهل تذكرها ، فكلمة الكيلو إذا فهمت في الوزن والطول أصبحت أكثر فهما من استخدامها في حالة واحدة فقط . وبمناسبة القياس أرى أنه ليس هناك ما يدعو إلى دراسة الديسيمتر في السنوات الأربع الأولى ، لأنه يضيف جديدا إلى المصطلحات الموجودة ، ومن ناحية أخرى أن التلاميذ لا يستخدمونه ويكتفون بالسنتيمتر والمتر وقد ظهر من هذا البحث أن الديسيمتر أصعب مصطلحات القياس ، وقد يرجع ذلك إلى عدم فهم معناه ، وعدم استخدامه على مدى واسع ، ولذلك أقترح تدريسه فيما فيما بعد السنة الرابعة الابتدائية .

وخلاصة القول أن العناية بفهم المصطلحات الحسابية يتطلب العناية بطرق تدريسها وبملاءمتها لمستوى نضج التلاميذ ، وبعدها ، ويجد الباحث في تطور مناهج التعليم في مصر أنها تميل إلى التخلص من دراسة بعض هذه المصطلحات ، وهذا الاتجاه يؤدي إلى التركيز على فهم بعض المصطلحات ثم زيادة المحصول اللغوي تدريجيا في تسلسل ، وتنظيم يجعل النمو السليم في فهمها ممكنا .

واعتقد أن دراسة المصطلحات يجب أن تسير على خطوات ، فتبدأ الخطوة الأولى — في المراحل الأولى — بتدريس بعض المصطلحات القليلة المتصلة بالعمليات الأصلية دون التعرض إلى التعاريف وتهيئة الخبرات المناسبة وتوجيه طرق التدريس

توجيها اجتماعيا ، يربط دراسة الحساب بالحياة وبالمصطلحات التي تستخدم فيها فعلا، ويربط ذلك باللعب والنشاط ، وبالمصطلحات التي تكرر أثناء اللعب ، وقد ثبت أن المصطلحات التجارية التي تستخدم في الحياة أكثر وضوحا في أذهان التلاميذ من المصطلحات الفنية ، ولهذا يجب أن تخرج المصطلحات الفنية إلى الحياة وإلى اللعب ليتضح معناها . وفي هذه المرحلة نعتد إلى حد كبير على الجمل التوضيحية بدلا من المصطلحات الفنية في بعض الحالات .

وفي المرحلة التالية تستخدم المصطلحات بدلا من الجمل التوضيحية ، والتدرج في زيادة المحصول اللغوي ، على أن ترتبط المصطلحات ببعضها ربطا يؤدي إلى أن يعمل بعضها على حسن فهم البعض الآخر وتقديم الخبرات اللازمة لذلك .

وبهذه الطريقة نكون قد عطينا بوضع خطة لتدريس المصطلحات والتدرج فيها بحيث تناسب مستوى النمو من ناحية الصعوبة ومن ناحية العدد . ويجب أن تتضافر كتب الحساب مع المدرسين في تهيئة الخبرات الملائمة لتحقيق هذا الهدف .

التربية الجمالية والتذوق الفني في تدريس العلوم

للدكتور محمد صابر سليم

المدرس بمعهد التربية للبعثيين بجامعة عين شمس

يبدو هذا الموضوع غريبا نتيجه للفارق بين ما تقصده بكلمة «علوم» وما تقصده بالتربية الجمالية والتذوق الفني ، إذ هناك فارق بين الناحيتين بطبيعة تعريف كل منهما ووسائل الدراسة في كل . فالعلوم تقوم على طريقة معينة في البحث هي الطريقة العلمية ، التي تعتمد على التجريب والملاحظة والاستنتاج . فهي طريقة موضوعية خالية تقريبا من العنصر الذاتي أو التعبير الشخصي . أما التربية الجمالية والتذوق الفني فهي تقوم على تنمية القدرة الشخصية على تقدير النواحي الجمالية والفنية وتذوقها وتأثر إلى حد كبير جدا بالعنصر الشخصي أو الذاتي . فبينما لا يختلف اثنان في تفسير أو مشاهدة تجربة معينة نجد أنهما قد يختلفان في حكمهما على قطعة موسيقية مثلا أو لوحة فنية . فبينما يستمتع شخص بقطعة من موسيقى « بهوفن » ويستجيب لها ويندج في ألحانها يعتبرها الآخر خالية من أى جمال فنى أى (وجع دماغ) والأسلوب العلى في التفكير له أهمية في حياة كل فرد .

كما أن لقدرة هذا الشخص على تذوق جمال الكون الذى يعيش فيه والاستمتاع به أهمية لا تقل عن قدرته على التفكير العلى ، أى أن كلا الناحيتين أساسيتان في حياة كل فرد وضرورتان لتكامل شخصيته واستمتاعه بأدميته . كما وأنه إذا نظرنا إلى أئمة العلم وأئمة الفن ، لو وجدنا بينهم من الشبه الكثير ، إذ كلاهما يعشق الحرية في التفكير والتعبير ، وكذلك يسبق الجيل الذى يعيش فيه ، بما يترتب عليه عادة عدم فهم هذا الجيل لمعاصريه من العلماء والفنانين . وحياة الفنان مثل حياة العالم يكتنفها الكثير من الصعوبات . فجاليليو العالم الإيطالى الذى فتح لنا آفاق علم الفلك الحديث وأوضح لنا أننا نعيش في كون أعظم من هذه الأرض التى نعيش عليها بعد أن اخترق بمنظاره الفضاء إلى الأجرام السماوية ، نظر إليه على أنه شخص متمرد على السلطات الدينية فحوكم واضطر إلى استنكار كل مكتشفاته وتعهد بعدم متابعتها أو تدريسها . وقد نفي هذا العالم الكبير من

بلاده وسجن حتى فقد بصره وأصبح العالم الذي يعيش فيه لا يتعدى ما يمكنه أن يتحسسه بيديه بعد أن كان يخترق بمنظاره حجب هذا العالم . وهو كغيره من العلماء لم يسلموا من مثل هذا الاضطهاد الاجتماعي خصوصا في زمن لم يكن للعلم فيه شأن يذكر .

وإذا ما قارنا حياة الفنانين الأوائل لوجدنا شيئا كبيرا بينهم وبين حياة العلماء فأعلام الموسيقى والرسم والنحت الذين تركوا للبشرية كنوزاً من الثروة الفنية ماتوا مضطهدين غير مقدرين من مجتمعاتهم .

وربما تغير الحال بالنسبة للعلم في عصرنا الحاضر إذ أدرك المجتمع ما للعلماء ومكتشفاتهم من آثار في تقدم المدنية وازدهارها ، لذلك بدأ المجتمع يشجعهم ويلتمس لهم شتى الأعذار إذا ما صادف بعضهم شيء من الفشل في بدء تطبيق مكتشفاتهم . ومن الأمثلة القوية على ذلك معاملة المجتمع الأمريكي للدكتور سولك مكتشف مصل شلل الأطفال عند بدء استخدامه على تلاميذ المدارس وظهور بعض حالات الشلل بينهم .

لذلك يمكن استخلاص أن العلم والفن من مقومات الحياة البشرية السليمة ويتحتم علينا تنميتها في المدرسة بحيث نخلق جيلاً يستطيع أن يفكر تفكيراً منطقياً منظماً إلى جانب الاستمتاع بجميع عناصر الجمال في حياته .

وإذا نظرنا إلى تدريس العلوم بوضعه الراهن لوجدنا أنه كثيراً ما يركز على الناحية المادية البحتة دون أي تعرض للقيم الجمالية التي هي من أهم مكونات الشخص المتزن . فدروس الأحياء والطبيعة والكيمياء تدرس على أنها مجموعة من الحقائق البحتة بقصد استظهارها دون محاولة استغلال مادة العلوم نفسها في تربية الفرد من الناحية الجمالية ومساعدته على تذوق الإنتاج الفني . فنبات الصبار مثلاً في درس الأحياء هو نبات له شكل خاص وساقه مغطى بطبقة شمعية لتقي النبات من التجمد ، كما وأن ثغوره وأوراقه تحورت بصورة معينة لتقوم بوظيفة معينة وهي السكيف لحياة الصحراء . وقد لا يحاول المدرس إطلاقاً تبصير التلاميذ بعظمة خلق هذا النبات والابداع في تركيبه لكي يقاوم الظروف البيئية التي يعيش تحتها إذ مثل هذا العرض يحتاج لمدرس مؤمن بما يقول ويمكنه كذلك إبراز شعوره نحو هذا الابداع في الخلق في جميع الكائنات الحية .

ومن ناحية أخرى إذا نظرنا إلى تدريس التربية الفنية في مدارسنا لوجدنا أنه بعيد

كل البعد عن الناحية العلمية . فالمدرس يركز على الشكل الخارجى للجسم دون أى تعمق فيما يحويه هذا الشكل من عظمة وجمال . فنبات الصبار فى نظر مدرس التربية الفنية عبارة عن جسم له شكل مفلطح يعضاوى ولون أخضر وقد يكون له ظل من نوع معين دون أى تعمق فى هذا الشكل والأسباب البيئية التى حتمت هذا التركيب على نبات الصبار لكى يتكيف مع ظروف حياة الصبار الصحراوية القاسية . ويتضح من ذلك أن هناك تقصير من الجانبين إذ يجب أن ينظر إلى تدريس العلوم والتربية الفنية على أنهما متكاملان يؤديان وظيفة رئيسية فى تكوين الفرد علميا وعاطفيا وثقافيا .

ولقد ترتب على هذا القصور فى الربط بين العلوم والتربية الفنية أن أكلت كل ناحية لذاتها بحيث نتج عن ذلك تكوين فرد قليل الحساسية لجمال بيئته وظواهر الكون الذى يعيش فيه . وقد يتضح ذلك إذا تأملنا فى مدى تأثيرنا بجمال أرضنا ووزرنا وجونا وسائر مقومات الحياة عندنا . كما أن ذلك قد ينعكس على حياتنا الفردية والاجتماعية فى المنزل والمدرسة والشارع والترام والقطار وغيرها .

ولما كانت التربية الجمالية والتذوق الفنى أساس فى تكوين فرد يستمتع بحياته ويقدرها إلى أقصى الحدود وبذلك تصبح الحياة عنده أكثر بهجة وروقا لذلك كان لزاما أن تعجل كل مواد الدراسة بما فيها العلوم على محاولة تحقيق هدف التذوق الجمالى عند المواطنين بمختلف الوسائل .

وقد يقول قائل ما للعلوم والناحية الفنية والجمالية ، وقد يذكر أن التلاميذ يعرضون عن هذا النوع من التدريس ويصموا آذانهم عنه لاعتقادهم أنه مضيعة للوقت لحلو الامتحانات من أسئلة تعالج هذه النواحي . ويرد على ذلك أنه إذا آمننا بقيمة هذه الناحية فى حياة الأفراد وفى تقدم المجتمع فلنستخر كل وسائل التعليم بما فى ذلك الامتحانات فى سبيل تحقيق هذا الهدف الأساسى .

وفى العلوم مناسبات كثيرة يستطيع المدرس أن يرقى الذوق الفنى عند التلاميذ وأن يساعدهم على التمتع بمقومات الكون الذى يعيشون فيه بما فيه من أزهار وحيوانات وظواهر جووية واختراعات علمية وغيرها . وسأورد بعض الأمثلة الواقعية من صميم مناهجنا يمكن أن تسهم فى ذلك ، وهى مجرد أمثلة معدودة من آلاف الأمثلة التى يمكن استخلاصها من المناهج .

الملاءمة الوظيفية :

في الدروس التي تعالج تركيب ووظائف بعض الحيوانات أو النباتات فرص لا تحصى يمكن استغلالها . فعند تدريس الجمل مثلاً ، بدلاً من عرض الموضوع بطريقة جافة نبدأ بتركيبه من أنفه إلى ذيله ثم فواتده وطباعه ، يمكن للمدرس أن يعرض للظروف التي يعيش الجمل فيها وهي الظروف الصحراوية ثم يحاول التعمق في كيفية محور تركيب حيوان لكي يعيش تحت هذه الظروف . وهنا يمكن مناقشة شكل الاختفاف والآنف وسبب شق الشفة ، وكيف يحصى الجمل عينيه من العواصف الرملية ثم قدرته على تخزين الماء والطعام ، وربما السرف في تلون الجمل بلون الرمال ، وقدرته على تتبع أما كن الماء إلى غير ذلك . وبمثل هذا العرض لن يضحى المدرس بأي شيء من المادة التي تعالج تركيب الجمل وطباعه ، بل إنه قد يزيد عليها ما هو أهم منها ألا وهو أن هناك أسراراً قوية تسبب عنها وجود الجمل بهذه الصورة لكي يتغلب على الظروف القاسية التي يعيش فيها .

وفي دروس الأسماك ووسائل الدفاع عندها نلاحظ أن سطح السمكة العلوي أدكن من السطح السفلي . وإذا استعرضنا وجود هذه الأسماك بين أعداء من جيرانها في الماء لوجدنا أن هذا اللون يساعدها كثيراً على التخفي . فإذا كان العدو من أسفلها ونظر إلى أعلى كان بطن السمكة فاتحاً يمشى مع الضوء فوق سطح الماء وبذلك يتعذر عليه رؤيتها . أما إذا كان هذا العدو من أعلى فإن ظهر السمكة يكون فاتحاً يمشى مع لون قاع النهر بحيث يتعذر عليه رؤيتها كذلك . والتخفي في الحشرات والزواحف وغيرها عن طريق التلون بألوان تمشى مع البيئة بحيث يصعب رؤية هذه الحيوانات من أمتع الموضوعات التي تبرز ناحية هامة في الحياة وتساعد على تقدير عظمة الخالق .

وفي دروس الأزهار مثلاً غالباً ما تركز على تركيبها من حيث عدد محيطاتها وشكل مساقطها والعائلات التي تنتمي إليها وهذا مهم ، ولكننا نهمل أن نساعد التلميذ على ملاحظة جمال هذه الأزهار ، ولذلك فربما اختلف مجتمعنا عن غيره من المجتمعات التي تعتبر الزهور شيئاً رئيسياً في زينة المنزل بل بينما ننظر إليها على أنها كالية ولا نحاول استغلالها رغم وفرتها ورخص ثمنها في مصر .

وزهرة « السلفيا » ينظر إليها على أنها مثال للتلقيح الخلطي الحشري في الأزهار

ولكن إذا تعمقنا في تركيب هذه الزهرة وكيف تحورت لكي تتم فيها عملية التلقيح الحشرى لكانت مثلاً قوياً لدقة التركيب وعظمته .

ويمكن للمدرس في مختلف دروس الأحياء أن يبرز هذه الناحية الجمالية في تركيب الكائنات وتكيفها لمعيشتها مهما اختلف مكانها في سلم الرقي من حيث التركيب وأؤكد أن هذا لن يضحى بالمعلومات المطلوبة إطلاقاً ، بل ربما يصبغ عليها معنى يثبتها عند التلاميذ بالإضافة إلى تنمية قدرتهم على تذوق الجمال .

قصص العلماء :

وقد يقال أن هذا ممكن في الأحياء ، فما بال دروس الكيمياء والطبيعة وغيرها ويرد على ذلك بأن المدرس المؤمن بقيمة الناحية الجمالية ، القادر على إبرازها ، لن يعجز عن وجود مناسبات عدة وانهازها مهما اختلف موضوع مادة العلوم نفسها فقصص العلماء صانعي العلم لا تقل في تأثيرها من الناحية الفنية عن تأثير تكيف تركيب لوظيفة معينة . فراء كل بحث آلام وآمال وعرق بواسطة عالم أو أكثر . فالتراث العلمي بما فيه من معلومات وخبرات وغيرها ما هو إلا نتيجة لمجهودات بشرية متعددة . فلولا جاليليو وباشيهر وأديسون ومندل وغيرهم وغيرهم لما كان هناك تلك المعلومات التي تقدسها ونحرص على استظهارها ولذلك فانه لا يكون إسرافاً إذا حاولنا ربط هذه المعلومات بمجهودات مكتشفها . وبذلك نضفي على مادة العلوم العامل البشري بحيث تصبح مرتبطة بحياة التلميذ وتساعد على تقدير مجهودات هؤلاء العلماء وخدماتهم للبشرية . وكثيراً ما تستخدم المخترعات العلمية مثل الراديو والكهرباء ووسائل المواصلات والاتصال والأدوية المختلفة دون أى تعمق فيما وراء كل واحد من هذه المخترعات من جهود . فدراسة الفلك وليدة شقاء عالمات أعشى باتساً مغضوباً عليه . والكهرباء وكل دواء من الأدوية التي نستخدمها ترمز إلى مجهودات وأبحاث مضيئة قام بها آلاف العلماء . وإبراز حياة العلماء وربطها بمجهوداتهم تساعد على تقدير هذه المجهودات وعلى تنمية الناحية العاطفية عند الدارسين بحيث تؤثر في سلوكهم الاجتماعي وتضرب لهم المثل العليا في التفاني في سبيل العلم وخدمة البشرية .

ففي تدريس النشادر تدرس طريقة هابر ، على أنها حقائق علمية بحثية يلاقى

التليذ صعوبات في تذكرها بسبب عدم تصوره للظروف التي أدت إلى ابتكار هذه الطريقة . فقد عاش « هابر » في ألمانيا في أثناء الحرب العالمية الأولى وكانت ألمانيا في ذلك الوقت عاجزة عن استيراد الكثير من الخامات اللازمة لصناعاتها خصوصاً المفرقات . لذلك فكر هذا العالم في مساعدة وطنه عن طريق استغلال خامات لا ينضب معينها ومتوافرة محلياً إلى الأبد في صنع غاز النوشادر الذي هو أول خطوة في صنع حامض النتريك والمفرقات فقد استغل الهواء الجوي في تحضير النتروجين وبخار الماء في تحضير الايدروجين ثم حضر النشادر عن طريق اتحاد هذين الغازين . إن ربط طريقة هابر بالظروف التي أدت إلى اكتشافها لن تقلل من قيمة المعلومات العلمية فيها بل سيزيد على ذلك إدخال عنصر بشري يساعد التليذ في تقدير جهود من سبقوه من البشر والذين ندين لهم بالكثير في مدينتنا الحالية . وهذا لأشك من الوسائل التي تنمى التدوق والتقدير عند التلاميذ .

الأجهزة العلمية :

يلاحظ كذلك في تدريسنا للعلوم أننا تؤكد الأجهزة التقليدية دون ترك فرصة للتلاميذ للإبتكار وتصميم الأجهزة . ولذلك يعجز التليذ وكذلك المتخصص في دراسة العلوم عن صنع الجهاز الذي يلزمه ويضطر إلى استيراده بأثمان باهظة . وليس هنا مجال مناقشة كيفية مساعدة التلاميذ وحثهم على الإبتكار ولكن المهم هنا أن ننظر إلى الأجهزة نظرة وظيفية متغاضين اطلاقاً عن الناحية الفنية في تركيبها . فإدام الجهاز يؤدي غرضاً معيناً فلا شأن لنا وشكله . ولو شجعنا التليذ على أن يراعى الناحية الجمالية في تركيب جهاز من حيث تناسبه . والاستمتاع بشكله بالإضافة إلى صلاحيته لتأدية الغرض منه . لكان هذا أنفع في تربيته . فربما استخدم المدرس أنبوبة اختبار أو ورق مكسور أو جهاز صنع لتجربة معينة بحيث لم يراعى فيه أى تناسب . وقد ينظر إلى ذلك على أنها أشياء ثانوية في مادة العلوم وكلها في غاية الأهمية من حيث جعل العلوم وسيلة لتنمية التدوق الجمالي عند التلاميذ .

وصراع الإنسان في سبيل التحكم في ظروف بيئته لا يقل أثراً من الناحية الجمالية فقصة الغذاء وابتكار الإنسان للزراعة ثم تحسين سلالات النباتات والحيوان واكتشاف الأسمدة المختلفة ثم محاولة استغلال الطحالب البحرية في تغذية الملايين المتزايدة من

البشر وكذلك محاولة ارغام البذور على النمو في ظروف لا تلائم نموها أصلاً مثل زراعة القمح في المناطق الباردة ، ثم مجهوداته الحديثة من حيث محاولة تكوين الغذاء صناعياً دون تدخل النبات وتحكمه في ذلك ، كل هذه المجهودات أمثلة رائعة تنمى الذوق عند التلاميذ وتشعرهم بعظم التراث البشرى الذى تتمتع بمزاياه في حياتنا .

وما تقدم يتضح أن الناحيتين العلمية والفنية جزء من حياتنا لا يتجزأ وضرورتان في حياة كل فرد . لذلك يجب أن توحد الجهود في سبيل تنمية كلا الناحيتين بشق الوسائل الممكنة . وتدرّس العلوم والتربية الفنية لا تؤدي إلى ذلك ، إذ أن التلميذ في دروس العلوم يدرس بعض الحقائق التي سرعان ما بناها بعد تركه للمدرسة . كما أن تدريس التربية الفنية عبارة عن بعض التدريبات على الرسم دون أن يلمس ذلك تذوق التلميذ للفن والجمال بالقدر اللازم .

لذلك يجب أن يتكاتف مدرس العلوم ومدرس التربية الفنية في سبيل تحقيق هذا الهدف الرئيسى عن طريق تدريس العلوم والتربية الفنية . وقد يتطلب ذلك تعديل في إعداد مدرس العلوم ومدرس التربية الفنية بحيث يلم مدرس العلوم بقدر من الناحية الفنية وكذلك يلم مدرس التربية الفنية بقدر من الناحية العلمية .

وإذا نجحت العلوم وغيرها من أوجه النشاط في تنمية الناحية الجمالية فإننا سنخلق جيلاً يقدر مقومات بيئته ويحافظ عليها ويساعد على تحسينها لصالحه وصالح المواطنين جميعاً وهذا من أهم مقومات كل مجتمع متحضر .

بحث

في المشكلات النفسية في العمل الإداري

الدكتور محمد خليفة بركات
مساعد مدير إدارة البحوث الفنية
بوزارة التربية والتعليم

مقدمة :

أعدت إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم برنامجاً دراسياً جديداً لقادة الإداريين ، وقد حفل هذا البرنامج بأنواع مختلفة من الدراسات في أصول الإدارة العامة ، والتنظيم وطرائق الأعمال ، والتفتيش الإداري والمالي ، وشئون الموظفين .. وغير ذلك .

وقد طلب إلى أن اشترك في هذا البرنامج بإلقاء بعض المحاضرات في علم النفس فخطر لي أن أبنى محاضراتي لهم على أساس بحث المشكلات النفسية التي تعرض في العمل الإداري من واقع ما يحدث في حياتهم المهنية فعلا من هذه المشكلات . وكان من الطبيعي أن تنشأ الحاجة للاستفسار منهم عن هذه المشكلات والتفاهم معهم في اقتراح حلولها .

وقبل أن أعرض لبعض هذه المشكلات أود أن أشير إلى أهمية علم النفس في العمل الإداري ، فقد ثبت أن حسن سير العمل ، وسرعة إنجازه ، وتيسير الإجراءات الإدارية لا يتوقف فقط على توفير الامكانيات المادية وحدها من أماكن وأدوات ، ولا على حسن رسم خطة العمل وتخطيطها وتنظيمها فحسب ، بل إن للعوامل النفسية أيضاً أثرها الفعال في نجاح الأعمال ووفرة الانتاج .

كما أن نجاح الشخص في العمل الذي يقوم به لا يقاس بمقدار إنتاجه أو مبلغ ما يحصله من الكسب المادي ، بل إن النجاح الحقيقي يقاس بما يشتقه الشخص في عمله من الراحة النفسية والشعور بالرضا وحسن علاقاته بزملائه ورؤسائه التي تنعكس على علاقاته الأخرى في حياته العائلية والخارجية في نظرته إلى نفسه وشعوره بالصحة النفسية وإحساسه بالسعادة .

بعض المشكلات النفسية :

بعد استماع الدارسين إلى بعض المقدمات في علم النفس فصلته بالعمل الإداري ، بحيث تكونت علاقة ودية بينهم وبين القائم بإلقاء هذه المحاضرات أتيت لهم فرصة توجيه عدد من الأسئلة التي تتصل بالمشكلات التي يصادفونها في العمل الإداري ، مما يمكن الاسترشاد بعلم النفس في حلها ... واتخذ من هذه المشكلات أساس ما تلى ذلك من محاضرات ومناقشات وكان من أهم هذه المشكلات ما يأتي :

١ — ما هي الأسباب التي تجعل الشخص يكره العمل الذي يقوم به ، ويود أن يتركه إلى غيره ؟

٢ — لماذا تسوء علاقة بعض الأفراد ببعض زملائهم في العمل ؟

٣ — هل تؤثر المشكلات النفسية الخصوصية في حياة الشخص في العمل ؟

٤ — كيف يمكن التغلب على سرعة الملل ؟

٥ — ما الرأي في التمسك بالتقارير السرية برغم أثرها السيء في نفسية الموظف ؟

٦ — كيف يمكن التصرف مع أحد الموظفين الذين يفسدون جو العمل ويؤثرون على باقي الزملاء ؟

٧ — ما هي الصفات التي يجب مراعاتها عند ترقية أحد الموظفين إلى مركز رئيس ؟

٨ — ما الرأي في مشكلة الجزاءات وأثرها السيء في حياة الموظف الحاضرة والمستقبلية ؟

٩ — ما الرأي في الرئيس الذي ينسب إلى نفسه الأعمال الناجحة لمروسيه ؟

١٠ — هل يحسن أن يتمسك الرئيس بالقواعد واللوائح والنشرات أم يعطى مجالا لحرية التصرف فيها ؟

١١ - إذا كان التدريب لا يغير كثيراً في الطباع الثابتة والصفات التي لازمت بعض الموظفين منذ ولادتهم فاذا نعمل لعلاج مثل هذه المشكلة ؟

١٢ - ما الرأي في الموظف الذي يحتاج دائماً إلى المدح والتشجيع والذي يرجع إلى الرئيس في كل صغيرة وكبيرة ؟

١٣ - هل ترتبط بعض الصفات النفسية والفعلية بالسن بحيث أنه عند سن معينة يكون من الصعب إصلاح الحال ؟

١٤ - أي أنواع القيادة أكثر نجاحاً في العمل الإداري ؟ القيادة الدكتاتورية أم الديمقراطية أم المتساهلة ؟

١٥ - ما هي خير الوسائل التي يمكن أن يلجأ إليها الرئيس في تقويم عمل مرؤوسيه ؟

١٦ - هل يصح أن يترك الرئيس مرؤوسيه في حالة غموض وعدم دراية بما يجري حولهم من التطورات في جو العمل وأهدافه ؟

استفتاء لقياس درجة الارتياح المهني :

ولما كان من المسلم به أن الفشل في المهنة وعدم شعور الشخص بالرضا في عمله يمكن رده إلى ما ينتابه من صراع واضطراب نفسي بين رغباته وحاجاته المختلفة البيولوجية منها والاجتماعية . فإن الوسيلة الفعالة لمساعدة الشخص على حسن تكييف نفسه في العمل هي أن نبصره بما عنده من مشكلات ، وأن نوجه نظره إلى تعرف حاجاته وآماله ، بحيث يفهم عوامل اضطرابه وخاوفه وأسباب قلقه النفسي ، وبذلك يستطيع أن يعمل عملاً إيجابياً نحو علاج مشكلته بنفسه . أو على الأقل يتعاون مع غيره ممن يحرصون على مساعدته ومعاونته في مثل هذا العلاج .

وقد تمت بمحاولة مبدئية في هذا الاتجاه بتصميم استفتاء مكون من جملة أسئلة تهدف إلى استبيان بعض النواحي التي تظهر فيها المشكلات النفسية ذات الأثر الواضح في الشعور بالارتياح في العمل المهني ، ويمكن من إجابة الشخص على هذا الاستفتاء أن تعرف اتجاهاته النفسية إزاء العمل المهني ونستشف مدى شعوره بالارتياح والنجاح في عمله . فيكون في ذلك وسيلة تشخيصية تساعد على تبصيره بالتوجيه والعلاج .

وقد لمست تحمسا شديدا من الدارسين للاجابة عن هذا الاستفتاء بروح جدية خصوصا بمد أن علموا أن النتائج في مجموعها أهمية خاصة من ناحية الفائدة العلمية ومساعدة المسؤولين على أخذ فكرة صائبة عن الوضع الحالي لمدى شعور هذه الطائفة بالارتياح في عملها .

وتمهيا مع الاتجاه الحديث في الاستفادة من الاحصاء في البحوث النفسية والاجتماعية روعى في تصميم الاستفتاء أن يجيب عنه الدارسون بوضع علامة معينة تدل على درجة شعورهم بالارتياح والرضا إزاء المشكلة الواردة في كل سؤال وكان مقياس الشعور بالارتياح موضحاً في خمس تقديرات :

الشعور بالرضا التام ، الشعور بشيء من الرضا ، الشعور المتوسط ، الشعور بشيء من عدم الرضا ، الشعور بعدم الرضا بالمرة .

وكان الاستفتاء مكونا من ١٥ سؤالا عدا البيانات الأولية العامة ، وقد تبع هذه الأسئلة سؤال عام عن اقتراحات الشخص لتحسين العمل الإداري يكتب الشخص عنه ما يشاء من السطور . وفيما يلي صورة لهذا الاستفتاء وبعض النتائج الاجمالية لإجابته .

استفتاء الإداريين

للدكتور محمد خليفة بركات
هيئة التخطيط والبحوث والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

الاسم : (لا تذكر إسمك)	هل سبق أن وقع عليك عقوبات في العمل ؟	نعم — لا
السن : ...	هل سبق لك الاشتغال بالتدريس ؟	نعم — لا
عدد السنوات السابقة في الاشتغال بالعمل الإداري ..	هل سبق لك التدريب على العمل الإداري ؟	نعم — لا
مستوى التعليم والمؤهلات السابقة ...	هل حاولت إتمام دراستك في أثناء قيامك بعملك ؟	نعم — لا
الوظيفة الحالية : ..		
الوظيفة التي تنتظر الترقية إليها ..		

غير راض بالمره	أشعر بشيء من عدم الرضا	شعورى متوسط	أشعر بشيء من الرضا	أشعر بالرضا التام	ضع علامة X أمام كل عبارة في الحانة المناسبة لشعورك ازاء مهنتك من حيث الناحية المذكورة في العبارة . كن صريحاً في إجابتك فالهدف هو مجرد البحث العلى والوقوف على حقيقة ما هو حادث الآن بالنسبة للعمل الادارى .. وربما تكون لإجابتك قيمتها إذا عبرت عن شعورك الحقيقى (حاول أن تقلل من الإجابة بأن شعورك متوسط)
٩	٧	٧	٤٢	٤٥	١ إلى أى حد تشعر بالرضا والرغبة فى الاستمرار فى العمل الذى تقوم به الآن ؟
١٠	٩	١٠	٣٦	٣٥	٢ إلى أى مدى تشعر بالرضا عن أملك فى الترقية إلى عمل أرقى ؟
—	٢	—	٢٣	٧٤	٣ إلى أى مدى تشعر بحسن العلاقة بينك وبين رئيسك على وجه العموم ؟
٣	٤	—	١٥	٧٨	٤ إلى أى حد تشعر بالرضا من حيث علاقتك بزملائك فى العمل ؟
٣	٨	٢	٢٠	٦٧	٥ إلى أى حد تشعر بأن عملك واضح الحدود واختصاصاتك معلومة ؟
٤	٢	٧	٣٠	٤٩	٦ إلى أى حد تشعر بالإطمئنان والأمن من أخطار عملك ؟
٢	٣	١٠	١٨	٦٧	٧ إلى أى حد تشعر بأنك على اتصال مستمر بما يحدث فى الإدارة التى تعمل بها ؟
١٢	١٥	١٨	٣٠	٣٥	٨ إلى أى حد تشعر بالرضا من حيث المرتب الذى تتقاضاه عن عملك ؟
٢	٥	١١	٤٨	٣٤	٩ إلى أى حد تشعر بالرضا عن الروح التعاونية والاجتماعية التى تسود جو العمل ؟
—	٤	٢	٣٤	٦٠	١٠ إلى أى حد تشعر بالسعادة فى حياتك العائلية ؟

غير راض بالمرّة	أشعر بشيء من عدم الرضا	شعوري متوسط	أشعر بشيء من الرضا	أشعر بالرضا التام	ضع علامة X أمام كل عبارة في الخانة المناسبة لشعورك ازاء مهنتك من حيث الناحية المذكورة في العبارة كن صريحاً في إجابتك فالهدف هو مجرد البحث العلني والوقوف على حقيقة ما هو حادث الآن بالنسبة للعمل الإداري .. وربما تكون لإجابتك قيمتها إذا عبرت عن شعورك الحقيقي (حاول أن تقلل من الإجابة بأن شعورك متوسط)
—	٨	—	٢٥	٦٧	١١ إلى أي حد تشعر بالرضا عن نفسك وشخصيتك بينك وبين نفسك ؟
١٨	٢٥	٨	٣٧	١٢	١٢ إلى أي حد تشعر بأنك تستغل وقت فراغك بما يروح عن نفسك ؟
٥	٥	١٢	٤٩	٢٩	١٣ إلى أي حد تشعر بأنك متصل بالحياة العامة في محيط المجتمع الذي حوذك ؟
١٠	٥	١٢	٣٠	٤٣	١٤ إلى أي حد تعتقد أن رئيسك يحسن التصرف وقيادة العمل ؟
٢٤	٣٢	٢٣	١٥	٦	١٥ إلى أي حد تشعر بالرضا إزاء توافر الأدوات والإمكانات اللازمة لسير العمل ؟

أكتب ما شئت عن اقتراحاتك لتحسين العمل الإداري — بشرط أن تكون اقتراحاتك عملية ويمكن تنفيذها .

(استعمل ظهر الورقة لهذا الغرض) واكتب ما شئت من ملاحظات أخرى .

بعض نتائج الاستفتاء :

أولا : بيانات عامة :

كان عدد من أجابوا على الإستفتاء وحلت نتائجهم ١٠٠ موظف يبان
أعمارهم كالآتي :

أقل من ٣٠	٣٠ — ٣٥	٣٥ — ٤٠	٤٠ — ٤٥	٤٥ — ٥٠	فوق ٥٠
٥	١٩	٢٢	٢٦	٢١	٧

ومؤهلاتهم كالآتي :

مؤهلات عالية	تجارة متوسطة	بكالوريوس	كفاءة وثقافة
٧	٣١	٢٧	٤٩

ومدة اشتغالهم بالعمل الإداري كالآتي :

أقل من ١٠ سنوات	١٠ — ١٥	١٥ — ٢٠	٢٠ — ٢٥	أكثر من ٢٥
١٥	٣١	١٨	٢٠	١٦

نسبة من سبق اشتغالهم بالتدريس ٥٠٪ .

نسبة من سبق أن وقعت عليهم عقوبات ٣٥٪ .

عدد من سبق لهم التدريب على العمل الإداري ٢٠٪ (لمدة شهرين فقط)
 عدد من يحاولون إتمام دراستهم أثناء القيام بالعمل ٢٥٪
 وكثير منهم لم يستطع التوفيق بين الجامعة فأوقف الدراسة وقليل منهم قارب
 الحصول على المؤهل العالي .
 ثانيا : النتيجة الإجمالية للاستفتاء .

بمجموع الإجابات	الرضا التام	يشعر بشيء عن الرضا	شعور متوسط	يشعر بشيء من عدم الرضا	غير راض بالمرّة
١٠ فأكثر	١٧	٢	—	—	—
٩	١٥	٣	—	—	—
٨	١٢	٥	—	—	١
٧	١١	١١	—	٢	٢
٦	١٠	٢٤	٢	٥	٣
٥	١٢	٢١	٥	٦	٣
٤	٩	١٣	٨	٧	٦
٣	٨	١٢	١٢	٨	٧
٢	٦	٧	٢٤	١٥	٨
١	—	٢	٣١	٢٥	٢٠
صفر	—	—	١٨	٣٢	٥٠

توضيح لأهم النتائج .

أولا : أن الذي تأمل الأرقام الواردة في إجابات الاستفتاء يمكنه أن يلمس بصفة إجمالية أن مجموعة الموظفين الإداريين الذين أجابوا الأسئلة يغلب عليهم الشعور بالرضا إزاء عملهم ، ويظهر ذلك واضحاً في النواحي الآتية على الترتيب :

- ١ — الشعور بالرضا من حيث العلاقة بالزملاء في العمل (بند ٤)
- ٢ — الشعور بحسن العلاقة بالرؤساء على العموم (بند ٣)
- ٣ — الشعور بوضوح الاختصاصات وتحديداتها (بند ٥)
- ٤ — الشعور بالاتصال المستمر بما يحدث في الإدارة ويصحب ذلك ويلزمه أيضاً . (بند ٨)
- ٥ — الشعور بالرضا عن النفس (بند ١١)
- ٦ — الشعور بالسعادة في الحياة العائلية . (بند ١٠)

وقد كانت هذه النتيجة متوقعة فعلا من مثل هذه المجموعة التي تعتبر عينة مختارة حيث وقع الاختيار على أفرادها لحضور هذا التدريب على أساس الامتياز والتفوق والصلاحية لتولى أعمال القيادة في العمل الإداري .

ثانياً : والذي يزيد التأمل في النتائج سيجد أن بعض الأسئلة تزيد نسبة الإجابة عنها بالشعور بعدم الرضا لو قورنت بغيرها ، ويمكن أن نستدل من هذه النتائج على أن أهم عوامل الشعور بعدم الرضا والراحة النفسية إزاء العمل هو كالاتي مرتبة حسب النتائج الاحصائية :

١ — الشعور بعدم الرضا لعدم توافر الأدوات والامكانيات اللازمة لسير العمل
(بند ١٥)

وبروز هذه الناحية بهذا الشكل الطبيعي كأهم عامل من عوامل عدم الشعور بالرضا في العمل يبعث على التأمل وضرورة التفكير في علاج حاسم ، والواقع أن هذا أمر ملبوس للجميع ، فمن المصروف عن دواوين العمل الإداري بالوزارة والمناطق أنها تفتقر تماما للأدوات والامكانيات ولا تهتم الاهتمام الكافي بتوفير الدواليب والرفوف والأدراج والكروت والدبائيس وأدوات الطباعة والكتابة وغير ذلك مما يعتبر أساس تسهيل الأعمال . . . والذي جرب العمل في الشركات أو الجهات الأجنبية سيدهش من المبالغة في الاهتمام بالأدوات التي تشجع فعلا على الإقبال على العمل المنتج وتقلل التعطيل والسأم ، فهل نأمل في أن تستجيب الوزارة لهذه الصيحة الخالصة من هؤلاء القادة المتحمسين للعمل الحريصين على أداء الواجب؟

٢ — الشعور بعدم القدرة على استغلال وقت الفراغ فيما يروح عن النفس (بند ١٢)
وهذا عيب حقيقي في نظام العمل الإداري ، إذ أن الاهتمام بالنشاط الرياضي والاجتماعي يكاد يكون معدوما بين هذه الطائفة — والواجب أن تحدث خطوة إيجابية في تنشيط هذه الناحية إذ أن ذلك سيساعد على تحسين الحالة الصحية والحالة النفسية أيضاً ، ويزيد بالتالي من الإقبال على العمل المنتج .

٣ — الشعور بعدم الرضا من حيث المرتب الذي يتقاضاه الشخص في عمله (بند ٨)
وهذا أمر يكاد يكون معلوما ومسئلاً به ، إذ أن المرتب الذي يتقاضاه الموظف الإداري لا يتناسب مع المجهود والوقت الذي يبذله إذا قورن بغيره من الطوائف

والسبب في ذلك هو ربط المرتب بالمؤهل الدراسي ، حيث نجد أفراداً يؤدون نفس العمل ويتحملون نفس المسؤولية ولكنهم يختلفون من حيث المرتب الذي يتقاضاه كل منهم بسبب اختلاف مؤهلاتهم . ولا سبيل لعلاج ذلك إلا بتعديل نظام التوظيف العام .

ثالثاً : برغم أن النتيجة الاجمالية العامة توضح أن الشعور بالغالب هو الإحساس بالرضا والراحة النفسية فإن هناك حالات خاصة يتبين من إجاباتها الشعور بعدم الرضا بصفة اجمالية .

فهناك شخص بلغ مجموع ردوده بعدم الرضا بالمرّة (٨) والسبع ردود الأخرى موزعة على باقي المراتب ، ومن إجابته على السؤال الخاص بالإقتراحات يتبين أنه ساهم على العمل وعلى المسؤولين من الرؤساء فهو يقول :

لا يستقيم العمل الحكومي إلا إذا صدقت النوايا واستراح الموظف على مستقبله ومستقبل عائلته هو والعلاج المطلوب للحصول على أكبر كمية من العمل بتكاليف أقل ووقت بسيط ومن الضروري إخلاص كبار المسؤولين والمهيمنين على العمل الإخلاص التام دون النظر للمصالح الشخصية والله الموفق .

وهناك شخص آخر كانت مجموع إجاباته أميل إلى عدم الرضا كذلك فمنها غير راض بالمرّة ، ٤ أشعر بشيء من عدم الرضا والسبب ردود الباقي موزعة على باقي المراتب .

ولكن إجابته عن السؤال الأخير الخاص بالإقتراحات تبين أنه متحمس جداً للإصلاح وقد أورد ١١ اقتراحاً للتحسين يبدو فيها بوضوح الاهتمام بتحسين الحالة المادية ، مثل إعطاء مكافآت للموظف المجتهد ، ومنح ميزات لعائلة الموظف كإعطاء سلفيات ترد على أقساط ... وهكذا .

ولكنه أيضاً أولى باقتراحات جديرة بالنظر مثل « خلق الروح الرياضية المدومة بين موظفي هذه الوزارة » و « أن يمر الموظف الجديد بمرحلة التدريب قبل أن يلتحق بأي عمل » و « الأخذ بالأساليب الحديثة في إنجاز الأعمال » و « إيفاد بعثات للشركات الناجحة لمدة معينة داخل القطر حتى يقتبسوا منها أحدث النظم .. الخ

وهناك شخص كان مجموع ردوده بعدم الرضا (٦) ولكن من إجابته للسؤال بالاقترحات يبدو أن ظروفه الخاصة في العمل هي التي دفعت له هذه الإجابات إذ أنه يقول :

- (١) يجب زيادة عدد الموظفين لأنه يعمل عشر ساعات متواصلة لقلة الأيدي العاملة معه.
- (٢) تحسين حالة الموظفين الذين يعملون بالقلم نظراً لأن عددهم تسعة منهم ثلاثة ألغيت ترقيةهم بالقرار رقم ١٥١ لسنة ١٩٥٥ وثلاثة آخرين بالدرجة التاسعة .
- (٣) ضرورة إمداد القلم بما يحتاج من أدوات ومطبوعات .
- (٤) حسن معاملة السيد المدير المساعد للشئون الإدارية والمالية بالمنطقة للموظفين بدلا من الطريقة التي يسلكها الآن .

وهذا شخص رابع ظهرت في إجاباته عدم الرضا أيضاً وكان من ضمن اقتراحاته ما يأتي :

- (١) أن يحدد اختصاص الوظيفة ، وإذا نقل الموظف إلى أى منطقة أخرى فيجب أن يقوم بنفس العمل الذي هو متخصص فيه .
- (٢) الترقية بالاختيار ليس لها ضابط صحيح ولهذا يرقى أحياناً من يجيد التزلف والتودد ، وهذه مسألة تثبط الهمم وليست من صالح العمل في شيء .
- (٣) يلزم أن يعطى الموظف الإدارى نصف ساعة راحة لتناول القهوة والتريح عن النفس حتى يحدد نشاطه .
- (٤) ترك تقدير العقوبة لرؤساء المناطق دون وضع ضوابط يجعل العقوبة تختلف بينما تكون الأخطاء واحدة ، فيجب العمل على ضمان العدل وعدم استعمال الشدة مرة والراقة مرة أخرى في أمر واحد .

وبما هو جدير بالذكر أن هناك واحد من أجابوا الاستفتاء لم يجد أى شيء يبعث على عدم الرضا بل كانت كل ردوده الخمسة عشر تدل على الشعور بالرضا التام ، ولكن هذه حالة خاصة لا يقاس عليها ويمكن الحكم على نوع شخصيته من إجابة السؤال الخاص بالاقترحات حيث قال :

« كل ما أطلبه وأرجوه أن يتعاون الزملاء الذين يجمعهم عمل واحد تعاوناً صادقاً وبروح طيبة كريمة وتجديد للتقدم والنهوض بهذا العمل وبدون إرهاق . فإذا

تحققت هذه الأمنية إن عاجلاً أو آجلاً فأنا ومن معي سنكون أسعد الناس لتحقيق هذا الحلم الجميل .

والواقع أن هذا الشخص معروف بين زملائه بالانطواء والانسحاب من عالم الواقع ، بل إنه لا يسمع كثيراً ، ولا يكلف نفسه أى جهد فى العمل ، ويترك لزملائه القيام بكل شيء ... أى أنه شخص غير عادى ولا يقاس عليه . ولذا فليس من المستبعد أن يعبر عن شعوره بالسعادة الكاملة فى الاستفتاء لأنه يعيش فعلاً فى عالم أقرب إلى الخيال !!

وبينما ملأ زملاؤه الصفحة بالاقتراعات العملية المفيدة التى تدل على الحيوية والإحساس بالمشكلات والعيوب ، نجد أنه اكتفى بالعبارة السابقة التى لا تحمل فى طياتها إضافة جديدة للتحسن والتقدم .

رابعاً : لقد تكررت الاقتراعات الآتية فى عدد من الإجابات مما يدل على أهميتها فى نظر من أجابوا الاستفتاء : —

- (١) التدريب (٢) إعادة النظر فى توزيع الموظفين (٣) العقوبات .
- (٤) عدم الاعتماد على الأقدمية فى الترقية للوظائف الرئيسية .
- (٥) أن يدرب الرؤساء كما يدرب المرؤوس .
- (٦) تزويد المصالح بالأدوات والآلات الكاتبة .
- (٧) الاهتمام بالترقية والنشاط الاجتماعى والرياضى .
- (٨) إعداد كتاب يوضح فيه نظام العمل وملخص المنشورات الإدارية .
- (٩) أن تلنى قيم الشهادات ويكون المرتب حسب العمل .
- (١٠) تشجيع المجد وعمل نظام للمكافآت بجانب نظام العقوبات للمخطئ والمقصر .
- (١١) عدم نقل الموظف إلا بعد أخذ رأيه .
- (١٢) إلغاء الدرجة التاسعة (١٣) توافر العدد اللازم من الموظفين .
- (١٤) أن تسود الروح الإنسانية فى التعامل بين الرئيس والمرؤوسين .

الاضطراب النفسى والعلاج النفسى والطب

للدكتور محمد عماد الدين اسماعيل

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

كثر النقاش فى الأيام الأخيرة حول موضوع العلاج النفسى ، وهل هو فرع من فروع الطب لا يجوز لغير الطبيب أن يزاوله ، أم أنه شيء آخر مختلف فى طبيعته وفى طرائقه ، ولا يجوز أن يزاوله إلا من تخصص فيه ، طيبا كان أم غير طيب .

والذى يهمنا فى هذا البحث هو أن ننظر فى الحجج التى يعتمد عليها أصحاب الرأى القائل بجعل العلاج النفسى فرعا من فروع الطب لنرى ما إذا كانت كافية لتقرير ذلك المبدأ .

ولكى تتضح قيمة هذه الحجج لابد أن نبين أولا ما هى طبيعة «المرض النفسى» ، وهل هو «مرض» بالمعنى الذى نفهمه من هذه الكلمة عندما نطلقها على الأمراض الجسمية أم أنه شيء مخالف لما اصطلح عليه فى هذه النواحي ؟

يتلخص ما يسمى «بالمرض» النفسى فى أنه اضطراب يحدث فى العلاقات الانفعالية والسلوكية القائمة بين الفرد وأعضاء مجتمعه الآخرين . ويحدث هذا الاضطراب بدرجته يعجز معها «المريض» عن القيام بأداء واجباته بشكل يرضيه أو تحبل المسؤوليات الملقاة على عاتقه بطريقة يقرأها هو أو يرضى عنها . ويصيب الفرد من جراء هذا صراع بين الرغبة فى التخلص من هذه المسؤوليات والواجبات من ناحية وبين الخوف من العقاب المتوقع من المجتمع من ناحية أخرى فيصير فى هم مقيم ، وقد يكتسب ألوانا من السلوك الشاذ الذى يخفف عن حدة التوتر النفسى مؤقتا ولكنه فى الواقع يباعد بينه وبين التوافق الاجتماعى اللازم أساسا لراحة النفسية .

من هذا يتضح أن الاضطراب النفسى — وهذه هى التسمية الصحيحة لهذا النوع من الظواهر — هو فى الواقع مشكلة اجتماعية . وهو أيضا مشكلة تربوية تعليمية إذ أن السبب فى كل ما يعانيه الفرد من هذه الناحية يحدث كنتيجة لما سبق أن مر به من

خبرات مؤلمة في أثناء طفولته ، حيث كان يعامله القائمون على أمره معاملة فيها تحقير أو تهديد بالحرمان أو قسوة أو تدليل أو غير ذلك مما يؤثر على علاقاته بالناس عموماً وعلى فكرة عن نفسه بالنسبة لهم . .

ويؤكد هذا التحليل الاجتماعي التربوي لمشكلة الاضطراب النفسي أهمية علماء العلاج النفسي في العصر الحديث أمثال كامبرون وماي وسليمان وهورني وغيرهم . وقد سبق أن تحدثت القوصي (١) في عدد سابق من هذه الصحيفة عن طبيعة العلاقة بين الصحة النفسية والتربية ميدنا أوجه الشبه بين هاتين العمليتين .

ويؤكد هؤلاء جميعاً بناء على ذلك — أن العلاج النفسي هو العملية التي يتعلم الفرد عن طريقها أساليب جديدة من السلوك ، ويكون اتجاهات جديدة نحو العالم الخارجي ونحو نفسه . وبعبارة أوضح فإن العلاج النفسي هو عملية نمو نفسي إيجابي تساعد على إعادة توافق الفرد مع بيئته ، إذ ينمو في تفكيره ، فيحل المنطق السليم محل التفكير الخاطيء ، وينمو في انفعالاته فيتحرك مما كان يسبب له البؤس والشقاء وينمو في سلوكه فيوجهه وجهة إنشائية بنائية بعد أن كان موجهاً وجهة سلبية هدامة .

فالعلاج النفسي ، إذن ، لا يخرج عن كونه عملية تربية جديدة . والعامل الأساسي في عملية التربية هذه هو التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين المعالج النفسي وبين «المريض» في أثناء المواقف الاجتماعية التي نسميها بالجلسات . وكل ما يصدر من نشاط عن المريض وعن المعالج معاً في أثناء هذا التفاعل إنما يدخل ضمن دائرة السلوك الذي هو موضوع علم النفس .

ولما كان علم النفس هو العلم الذي يدرسه ويبحث فيه الاختصاصي النفسي أو عالم النفس ، وليس هو العلم الذي يدرسه الطبيب في أثناء إعداد كطبيب لذلك كان من العسير أن تصور كيف يعتبر العلاج النفسي فرعاً من فروع الطب . إن تشخيص الاضطراب النفسي أو بمعنى آخر البحث عن أسباب السلوك لا يستطيع أن يقوم به إلا من درس ذلك الفرع من المعرفة دراسة عملية منظمة .

(١) عبد العزيز القوصي : الصحة العقلية وأثرها في التربية لعالم متغير — صحيفة النهضة السابعة العدد الثاني يناير سنة ١٩٥٥ .

فمعنى الدراسة العملية البحث عن العلاقات بين الأسباب والمسببات أى البحث في القوانين والمبادئ التى تحدث على أساسها الظواهر التى هى موضوع الدراسة . وإذا ما تم التشخيص أصبح العلاج كما قلنا عبارة عن عملية تربية جديدة أو تعلم جديد يقوم بدوره على أساس من القوانين أو القواعد التى تتحكم فى عملية التعليم بوجه عام وكل هذا يقع فى دائرة اختصاص العالم النفسى وليس فى دائرة الطبيب باعتباره طبيباً . فكيف نستطيع أن نفسر إذن ذلك الإلتباس الذى حدث بين مفهومات الطب ومفهومات علم النفس ؟

إن الإنسان قد تعارف من قديم على اعتبار الشخص « مريضاً » ، إذا ما وقع تحت ظروف معينة عاقته عن تادية وظائفه فى الحياة على النحو الذى يتوقعه منه المجتمع ، وسببت له الألم والتعاسة . سواء أكان الشخص مريضاً بالمعنى الطبى أم كان سلوكه شاذاً عن « العادى » ، أو خارجاً على المألوف . وواضح أن هذه التسمية لم تكن تتضمن فى البداية أى تشخيص للعوامل المعوقة بقدر ما كانت تتضمن تقويماً أو حكماً اجتماعياً على الفرد نفسه من حيث أهميته بالنسبة للمجتمع . ولقد ثبت استخدام هذا اللفظ لأنه كان يؤدى وظيفته عندئذ . أما الآن فلا يصح أن نأخذ هذه التسمية على عواهنها بعد أن تقدم العلم واكتشفت أسباب أخرى غير المكروبات والخلل العضوى يمكننا أن نقعد الإنسان عن أداء وظائفه الاجتماعية — ثم أنه عندحدث (فى أثناء تقدم الانسانية) أن اعتبر الشخص الذى كان يعاني اضطراباً نفسياً شخصاً مريضاً طبيباً ، كان الغرض الاساسى من تلك الدعوة هو تجنب أولئك التعساء نفسياً ، ويلات المعاملة القاسية التى كانوا يعاملون بها قبل ذلك ، عندما كان يظن أن أرواحاً شريرة قد تهمصتهم أو شيطانا مكبراً قد مسهم . إن سعادة الإنسانية كانت الغرض الاسمى فى هذا الاعتبار . ولاشك أن ظروف هؤلاء التعساء قد تحسنت نسبياً بعد أن اعتبروا موضوعاً للعلاج الطبى . ولكن الطب الذى أدى هذه الخدمات الجليلة لسعادة البشرية لا يجب أن يستغل هذه الخدمات نفسها ليعوق التقدم فى فرع آخر من فروع المعرفة أثبت أنه أقدر على تحقيق بعض ما كان يبغيه الطب فى يوم من الأيام . ومادام غرضنا هو سعادة المجتمع فلا يجب أن نضع رائدنا الجود أمام معان واعتبارات بنيت أسسها اعتباطاً .

ومع ذلك فقد يحتاج البعض بأن فرويد وهو أبو التحليل النفسى كان طبيباً وبأخذون ذلك دليلاً على أن الطبيب أقدر على علاج المشكلات النفسية من غيره ولكننا نرد على

هذه الحجة بأن فرويد كان عالماً نفسياً قبل أن يكون طبيباً وقد رد فرويد بنفسه على من ظن أن مهنة التحليل النفسي هي قصر على الأطباء فقال في كتاب «مشكلة التحليل النفسي» لغير الأطباء، إن الإعداد الذي يمر به الطبيب لكي يصير طبيباً إنما يباعد بينه وبين القدرة على ممارسة التحليل النفسي وأن التحليل النفسي يحتاج إلى أن يتخلى الطبيب كلية عن توجيهه السابق إذا كان له أن يمارس هذا الضرب من العلاج بنجاح .

العلاج النفسي إذن لا يجوز أن يكون فرعاً من فروع الطب بل يجب أن يكون مهنة قائمة بذاتها لها المختصون بها ممن لا يشترط فيهم أن يكونوا أطباء ، على أن ذلك قد يفتح للبعض باباً آخر للاحتجاج بأن في هذا الاجراء تجزئة لوحدة الانسان إلى جسم ونفس في حين إن كلا منهما متصل بالآخر تمام الاتصال يؤثر فيه ويتأثر به .

والواقع أن علماء النفس يعرفون جيداً وحدة النفس والجسم ويعرفون جيداً أن بعض الأمراض قد يؤثر في الحالات النفسية ، وأن الاضطرابات النفسية قد تؤثر في الجسم فتسبب أمراضاً جسمية . ولكن هذا لا يمنع من أن هذه الوحدة وهي الإنسان تمكن دراستها من نواح عدة تختلف كل منها في طبيعتها ، وفي القوانين التي تحكم فيها وما إلى ذلك - وليست الصلة بين علم النفس وعلم الحياة أقل ولا أكثر من الصلة بين علم الحياة وكل من علمي الطبيعة والكيمياء ، ومع ذلك فإن أحداً لم يدع في يوم من الأيام أن علم الحياة يجب أن يكون فرعاً من فروع الطبيعة أو الكيمياء أو أن العالم الطبيعي أو الكيميائي له الحق في أن يشرف على عالم الحياة وأن يعمل عليه ما يجب عمله .

إن علم النفس عندما يدرس الإنسان فهو يدرسه من حيث كونه كائناً اجتماعياً يدرك وينفعل ويشعر ويغضب ويحزن . . . الخ . . . هذه الظواهر تتأثر بحالاته الجسمية إلى حد بعيد ولكنه يعرف أيضاً أن مقدار تأثير كل من هذين النوعين من الظواهر في الآخر إنما يحدث على درجات متباينة بصرف النظر عن نوع الاضطراب ومقدار شدته ، ومع ذلك فإنه حيث يكون تأثير النواحي الجسمية من الضالة بحيث لا يستلزم اهتماماً ذا قيمة من ناحية الطبيب فإن تشخيص الاضطراب الموجود وعلاجه يكون في صميم عمل الإخصائي النفسي ومن حقه أن يزاوله على مسؤوليته مادام لا يستخدم

في ذلك وسائل طبية . ولكن حتى في هذه الحالات فان الاختصاصي النفسي لا يعمل مستقلاً كل الاستقلال عن الطبيب بل إنه يعرف تماماً أن عليه أن يرسل عميله إلى اختصاصي لكي يفحصه من الناحية الطبية حتى يتحقق من خلوه تماماً من أي اضطراب عضوي قد يكون سبباً فيما يشكو منه . ولكن ليس معنى هذا أن عمله ينبغي أن يكون تحت إشراف الطبيب ، إلا بالقدر الذي ينبغي أن يكون فيه عمل الطبيب تحت إشراف الاختصاصي النفسي بل يجب أن يكون الغرض التعاون المطلق والمصلحة العامة . ذلك التعاون الذي قد يحدث أحيانا بين الطبيب وطبيب الأسنان مثلاً فعندما يرسل الطبيب عميله إلى طبيب الأسنان لما قد يكون لأسنانه من أثر على صحته العامة فانه لا يدعى عندئذ حق الإشراف على زميله بل إن الاثنين هنا يتعاونان على تحقيق مصلحة العميل . ومن الحالات الأخرى التي يتم فيها التعاون أيضا تلك التي ما يحدث أحيانا حينما يطلب الطبيب نفسه معونة الاختصاصي النفسي ، وكذلك عندما يطلب الاختصاصي النفسي معونة الاختصاصي الاجتماعي أو عندما يطلب الطبيب العقلي معونة أحد من هؤلاء . فهؤلاء جميعا فريق واحد يعمل لتحقيق غرض واحد ولكن ليس معنى ذلك أن لأي منهم حق الإشراف على زميله . ثم أننا لا نجد أي مبرر للمطالبة بوضع الاختصاصي النفسي بالذات تحت الوصاية في الوقت الذي نسمح فيه لطبيب الأطفال الذي لم يدرس علم النفس بإعطاء نصائح للآباء في تربية أطفالهم . ومن الذي يراقب الطبيب عندما تأتي إليه حالة هستيريا مثلاً فيظل يعالجها بالأدوية والعقاقير دون جدوى وهو لا يعلم أكثر من مريضه أن السبب نفسي لا جسمى .

على أن مبدأ وضع العلاج النفسي « تحت إشراف الطبيب ومسؤوليته » ، إلى جانب مجافاته لطبائع الأمور ، فهو يحمل مغالطات منطقية وتناقضا واضحا .

إذ من أي وجهة سيشرف الطبيب على المعالج النفسي ؟ أمن الوجهة الفنية أم من الوجهة الخلقية ؟ إذا كان من الناحية الأولى فإنه غير معد لها وإلا لما استعان بأخصائي آخر . وإذا كان من الناحية الثانية فكيف يكون منطقياً عندما نكل إلى شخص كالمعالج النفسي عملاً خطيراً كهذا ثم لا تثق بعد ذلك في قدرته على تحمل مسؤوليته ؟ وهل في إعداد الطبيب ما يجعله أقدر خلقياً على تحمل مسؤولية العلاج من الاختصاصي النفسي ؟

لا يبقى إذن إلا أن نبحث عن مبدأ آخر نستطيع على أساسه أن نمنع المدعين من

مزاولة هذه المهنة السامية — والاجراء السليم في نظرنا أن يشترط في كل من يريد مزاولة مهنة العلاج النفسى ، إعداداً علمياً ومهنيّاً معيناً . وإن أقدر الناس على تحديد هذه الشروط هم جماعة من علماء النفس الممتازين في هذا البلد والذين يشهد لهم بالكفاية العلمية والخلقية معاً ، فهم وحدهم الذين يستطيعون أن يقرروا المستوى اللائق بمن يقوم بهذه المهمة .

كلمة أخيرة نريد أن نسوقها في هذا المجال . ذلك أنه بالرغم من المعارضات التي نشأت في الماضى حول إمكان مزاولة علماء النفس لمهنتهم . فإن علماء النفس قد استطاعوا باستمرار أن يقوموا بخدمات جليلة لا حصر لها سواء من ناحية التشخيص أم العلاج ، لأولئك الذين كانوا في حاجة إليها . إن محاربتنا للشعوذة والمشعوذين لا يجب أن تكون سبباً في أن نضل الطريق فننصف مع الشعوذة بعلم جليل ذى شأن قد أصبح يستخدم اليوم لا في العلاج فحسب بل في جميع الشؤون التي يمكن أن يتدخل فيها النشاط الإنسانى من إنتاج إلى خدمات عامة إلى حرب و قتال إلى تجارة واقتصاد إلى غير ذلك . وأصبحت الدول الراقية تستغله في نهضتها بشكل واضح ملموس فما أحوجنا إليه في نهضتها الحالية .

وعلم النفس ذلك العلم الناشئ . إنما يمكنه أن ينمو وينتج إذا ما أصبح مستقلاً متحملاً لمسئوليّاته ، وليس عندما تخضعه أو تحكم فيه أيد أخرى غريبة عنه ، شأنه في ذلك شأن الأفراد أنفسهم الذين يقوم ذلك العلم بدراساتهم .

« رأس المال » ، والتي تقوم كلها على « العمل » ، وتقديس العمل . فالعمل يمثل كفاح الإنسان ضد الطبيعة لكي يستخرها لخدمته ويعتبر أساس تنظيم العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد وبين المجتمعات التي يعيشون فيها . والتعليم في روسيا في خدمة المبادئ . والمثل العليا التي قامت من أجلها الثورة الاقتصادية والاجتماعية ، ولما كان « العمل » هو محور كل نشاط مدرسي في البلاد السوفيتية سميت المدرسة في روسيا « مدرسة العمل » . ودراسة العمل في أشكاله وصوره المختلفة التي تتولد عن تنظيمه هي أساس العمل المدرسي ، والتعليم في جميع مراحله يتجه نحو تمكين التلميذ من السيطرة على المادة بعقله ويديه لكي يستطيع كل فرد أن يسهم بقدر ما تسمح له قدراته وإمكانياته في تصنيع البلاد . فالطفل يتعلم في المدرسة كيف يتعرف على الطبيعة ويستغلها بالعمل « المفيد اجتماعياً » ، أي العمل المنتج الذي يساعد على إقامة حياة أسمى وأسعد بالاشتراك مع الدولة والجماعة . والعمل المفيد اجتماعياً من شأنه أن يقوى الرابطة بين الإنسان والطبيعة ، لأن الطبيعة هي المورد الذي تستمد منه الجماعة ما تحتاج إليه من ضروريات كالأكل والملبس والمشرب ، وحتى وسائل الدفاع عن النفس ، كل ذلك من شأنه أن يجعل الإنسان والطبيعة في حالة « تبعية متبادلة » على الدوام . وإنما يتحد الأفراد فيما بينهم ليتمكنوا من مواجهة مشكلة الحصول على هذه الحاجيات عن طريق « العمل » . والعمل المفيد اجتماعياً يربط كذلك بين الأفراد ويدفعهم إلى الانضمام إلى نظام اجتماعي خاص ، كما أنه وسيلة الجماعة لتربية الفرد تربية اجتماعية لأنه يحدد وضع الفرد ومكانه في الكفاح المرير من أجل الحياة .

والمدرسة السوفيتية لا تعترف بنظرية العلم الخالص "Science pure" ولكن المعارف ينبغي أن تكون ذات هدف محدد ، وأن كل نشاط تعليمي لابد أن يكون على صلة « بالإنتاج » . والعلوم في نظر الفلسفة الماركسية يجب أن تكون في خدمة اقتصاديات البلاد ، وأن تستجيب إلى مطالبها ، فتعود بالمنفعة المباشرة على الأفراد والجماعات على السواء . لذلك كان تقويم التعليم في روسيا السوفيتية أساسه مساهمته في تحسين حالة البلاد الاقتصادية ورفع مستوى المعيشة فيها . وهكذا يتجه التعليم بأكمله نحو غاية واحدة هي « الإنتاج » ، حتى داخل جدران المدرسة . فالعمل أساس كل شيء ومقياس كل شيء . لأن الاتحاد السوفيتي « جمهورية العمل » ، والثقافة فيها ثقافة جامعة للصناعات "Polytechnique" تستهدف تكوين الأيدي الماهرة وتنمية المهارات الصناعية والقدرات التي تستطيع السيطرة على دنيا المادة . وهذا

كما نعلم اتجاه يخالف التكوين الفعلي والذهني في التربية القديمة التي كانت تدرب العقل على السيطرة على الحقائق عن طريق الفكر . كما أن الثقافة الجامعة لصناعات متنوعة هي في الواقع محاولة لإيجاد ثقافة جديدة تزول فيها الفوارق التي طالما فصلت بين الثقافتين النظرية والعملية لأن العقل فيها يكون دائماً في خدمة اليد .

والمدرسة السوفيتية ليست صورة للحياة الخارجية فحسب ، ولكن رسالتها تحتم عليها الاندماج في الجهاز الاجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به ، فهي مدرسة اجتماعية فعالة ، في جميع مظاهر نشاطها وكيانها مشروط بظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، فهي تتكيف معها وتساعد على حسن تنظيمها لتحقيق ما تنشده من اصلاح وتقدم . ولما كان العمل قد أخذ شكلاً جماعياً في روسيا السوفيتية بسبب نمو الصناعة وتقدمها ، فقد حل العمل الجماعي محل العمل الفردي في المدرسة لكي يشعر التلميذ دائماً بالرابطة والتضامن بينه وبين غيره من الأفراد .

٢ — تنظيم التعليم في روسيا السوفيتية

يعتبر قانون ١٦ أكتوبر سنة ١٩١٨ أول وثيقة وضعت لتنظيم التعليم في روسيا السوفيتية . فقد نص على إنشاء المدرسة الموحدة L'Ecole unique وجعل مدتها تسع سنوات قسمت إلى مرحلتين الأولى خمس سنوات والثانية أربع سنوات يصل التلميذ في نهايتها إلى المعاهد العليا للتعليم ، ثم أتى قانون ١٥ يولية سنة ١٩٢٣ فقسم المدرسة الموحدة إلى مرحلتين ابتدائية ومدتها أربع سنوات وهي المدرسة المعروفة باسم « مدرسة الأربع سنوات » ومرحلة ثانوية ومدتها خمس سنوات وهذه قسمت بدورها إلى مرحلتين ، الأولى ومدتها ثلاث سنوات وسميت « بمدرسة السبع سنوات » والثانية ومدتها ستان وسميت « بمدرسة التسع سنوات » . والتلميذ بعد تخرجه من المدرسة الابتدائية يكون قد اكتسب من المهارات العلمية ما يعده ليكون عاملاً أو صانعاً ماهراً . أما التكوين النظري العلي للختصين من نوع متوسط فتقوم به « المدرسة المتوسطة الفنية » وتشمل ست أنواع : تربية . طبية . صناعية . زراعية . فنية . واقتصادية زراعية .

والمدرسة البلشفية تحقق المساواة على جميع أشكالها ، فالتعليم في المدرسة الموحدة مختلط وبالمجان ورعاية الفقراء من الأطفال مكفولة من الدولة التي تتكفل بأعباء التعليم وتحدد مناهجه وتقوم بالرقابة عليه وتوجيهه ، والتعليم في المدرسة البلشفية مدني

وغير ديني . والمدرسة الروسية كما يقول الروس أنفسهم وليدة المدن الصناعية . فالمدرسة الموحدة مدرسة جامعة للصناعات ، وهي مدرسة عملية وثيقة الصلة بالمصانع والورش ، ويلحق بكل مدرسة في المدينة مصنع وفي القرية مزرعة ، إما تابعة للدولة وتسمى Sovkose أو مزرعة جماعية وتسمى Kolkose وهي عبارة عن «وحدة زراعية» تشمل كل ما يلزم للعمل والإنتاج في الحقل والمزرعة من آلات وماشية . وبجانبا «ورش» إضافية لإصلاح الآلات والجرارات الزراعية وورش النجارة وعصير الزيوت وفيها المخازن والمطاعم وكل ما يهيئ الأسباب ، ويبحث على الدراسة النظرية والعملية معاً . ويتم العمل في جميع هذه الفروع بطريقة منظمة أساسها «التنظيم الاشتراكي للعمل» مما يساعد التلميذ على دراسة وممارسة أساليب العمل الاشتراكي فمثلا يقسم الأطفال في المرحلة الابتدائية تبعاً لميولهم إلى جماعات تقوم بدراسة العمل على صورته المختلفة «في المزارع الجماعية» ويشتركون عملياً في جميع الأعمال التي تؤدي في المزرعة فيلحق بعضهم لمدة تتراوح بين شهرين أو ثلاثة بقسم صناعة وتصلح الجرارات ، والبعض الآخر يوزع على حظائر تربية الماشية والدواجن ، وغيرهم على حدائق إنتاج الخضار والفواكه أو ورش النجارة ومصانع الحديد ، ويشرف عليهم مختصون في جميع فروع الصناعات . وتكون كل مدرسة جماعة «Communauté» يديرها ناظر وممثلون من المدرسين والتلاميذ ومندوبون من منظمات العمال . والمدرسة السوفييتية ترمي إلى تحقيق هدف واحد يستهدف المدرس والتلميذ ويعتز به كل منهما وهو «سعادة الجماعة عن طريق الإنتاج» والتلاميذ في المدرسة لا يتعلمون هذه الحقيقة فقط ولكنهم يجعلونها دائماً الأساس في تفكيرهم والدافع المحرك لعملهم ويكرسون لها حياتهم وجهودهم .

وتعلم الحياة الاجتماعية والعمل الجماعي ليس أقل أهمية في نظر المدرسة السوفييتية من تعلم المهارات العملية ، لذلك كانت الحياة في المزارع الجماعية تعتبر أساساً لممارسة التربية الجماعية وتكوين «العمل الفردي» . أما الجامعات فتختص بالبحث العلمي الذي يوجه ويشرف عليه لجان مهمتها مواصلة العمل من أجل تقدم الصناعات والفنون وفقاً لخطة مرسومة ، كما أن مهمة الجامعات أيضاً تكوين أخصائيين ممتازين في جميع فروع المعرفة ونشر المعارف بين طبقات الشعب عن طريقلقاء المحاضرات وتنظيم الندوات ونشر الكتب . ولعل الجديد في نظام الجامعات السوفييتية هو إنشاء جامعات للعمال «الجامعات العمالية» مهمتها إعداد من تجاوزوا المرحلة الابتدائية في التعليم إعداداً يؤهلهم للتعليم العالي ، وكذلك ممن تضطروهم ظروف الحياة إلى العمل في

من مبكرة قبل إتمام تعليمهم . فهؤلاء تنظم لهم جميعاً دراسات مسائية يدرسون فيها مواد التعليم الثانوى بمعدل تسع ساعات فى الأسبوع ، وهكذا نجد أن نظام التعليم الموحد فى جميع مراحله يستهدف تكوين عضو مفيد للمجتمع قادر على العمل تتغلغل فيه الكفاية الاجتماعية ، ويشعر بمكانه فى المجتمع ويكافح من أجل الطبقة العاملة ويساهم عن فهم فى بناء المجتمع ، ويوجد على رأس هذا النظام أكاديمية العلوم والأكاديمية الشيوعية وهما يعتبران « معامل » لإيجاد حلول للمشاكل العسكرية والاقتصادية التى تواجه البلاد .

٣ — المناهج وطرق التعليم

إذا نحن انتقلنا من تنظيم التعليم العام فى روسيا السوفيتية إلى المناهج وطرق التعليم وجدنا أن فكرة العمل وتوجيه النشاط العقلى نحو الإنتاج هى المحور الذى تدور حوله المناهج فى جميع مراحل التعليم ، فمن فكرة « العمل » تستخلص الدراسة موادها وطرقها بقصد القضاء على الهوة التى تفصل بين التعليم النظرى والعمل ، والمناهج الروسية لا تقر استقلال العلوم ، بل تؤمن بأن العلوم قد نشأت دائماً من الحاجيات الاقتصادية ، فالحساب مثلاً نشأ من الحاجة إلى تقدير قيمة المنتجات والهندسة يرجع نشأتها إلى الحاجة إلى قياس الأرض وكذلك الحال بالنسبة للعلوم الأخرى ، ولعل التركيز هو الخاص الميزة لأساليب التعليم فى المدرسة السوفيتية ، فتقسيم المعارف إلى الفروع التعليمية للعلوم قد استبدل بما يمكن أن نسميه « المركبات » ، complexes ، أو بالموضوعات التركيبية ، سواء فى ميدان التفكير أو فى دراسة الظواهر الطبيعية ويقصد « بالمركب » موضوع أو مشكلة ذات أهمية من الناحية التربوية . ولما كانت مساهمة الفرد فى الإنتاج هى مركز النشاط المدرسى كان لابد من دراسة العلاقات الاجتماعية التى تولد عن تنظيم العمل المنتج ، فإن المناهج الدراسية تدور حول هذا الثالوث المقدس فى نظر الفلسفة الماركسية : الطبيعة — والعمل — والمجتمع — وهى التى تقابل القوى المنتجة والعلاقات التى تولد عن الإنتاج والتنظيم الاجتماعى .

والدراسات التى تدور حول هذا التخطيط الثلاثى نجد وحدة موضوعها فى « عمل الإنسان » ، والجدول التالى يبين على سبيل المثال كيف ينظم المنهج فى المدرسة الابتدائية أى مدرسة الأربع سنوات لأطفال تراوح أعمارهم بين الثامنة والثانية عشرة :

السنة الدراسية	دراسة الطبيعة	دراسة العمل	دراسة المجتمع
الأولى	الفصول	حياة العمل في البيئة المباشرة وفي الأسرة: في الريف وفي المدن	
الثانية	الهواء - والماء - والأرض (التراب) الطبيعة وتربية النبات مشاهدات أولية في الطبيعة والكيمياء طبيعة الاقليم المحلي - جسم الإنسان	حياة العمل في الجماعة الريفية أو المدنية التي يعيش فيها الطفل	المؤسسات الاجتماعية في القرية أو في الاقليم
الثالثة	مشاهدات أولية يصحبها دروس في الطبيعة والكيمياء طبيعة الاقليم المحلي - جسم الإنسان	اقتصاديات الاقليم المحلي	المؤسسات الاجتماعية والاقليمية . وصف لماضي الإنسانية
الرابعة	جغرافيا روسيا والبلاد الأخرى جسم الإنسان	الاقتصاد الرسمي للاتحاد السوفيتي وللبلاد الأخرى	تنظيم روسيا وبعض البلاد الأخرى وصف لماضي الإنسانية

فالتربية في المناهج الروسية لا تدرس لذاتها دراسة موضوعية ولكنها تدرس دائما من وجهة النظرية المادية أو النفعية ، فمن الموضوعات التي تهتم بها المدرسة الروسية مثلا : ماذا يمكن أن تقدمه لنا الطبيعة ؟ وماذا يمكن أن نستخرجه منها ؟ وبأي الوسائل يمكن تسخير الطبيعة لخدمة الإنسان ؟ كيف استطاع الإنسان التغلب على الطبيعة وإخضاعها لسيطرته على مر السنين ؟ الخ هذه النواحي في المناهج الروسية ترمي إلى جعل الطفل يدرك منذ البداية أن العمل ليس سوى انتصار الإنسان على قوى الطبيعة فيشب على الثقة في قدرة الفكر الإنساني وأهمية العلوم في تقدم الإنسانية وهكذا تهتم المدرسة السوفيتية بالنواحي الاقتصادية والاجتماعية والعمل فيها لا يمثل شيئا إضافيا أو إضافيا ولكنه كما أسلفنا المحور الذي تدور حوله ألوان النشاط المدرسي وبالتالي جميع المهارات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة .

والمدرسة الروسية تعتبر بحق « مدرسة فعالة » في مناهجها وطرقها فهي تحتفظ وتطبق الكثير من المبادئ التي نادى بها أعلام المربين أمثال روسو وبستالوتزي وتولستوي وبالأخص المربي الألماني Kerchensteiner صاحب « مدرسة العمل » Arbeitschule الألمانية المعروفة . والتعليم في المدرسة الروسية يتم عن طريق الخبرة

والعمل هو وسيلة اكتساب المعلومات الفعالة كما أنه أساس إعداد الفرد للحياة الاجتماعية أما التركيز في المناهج فيذكرنا بطريقة المربي البلجيكي Decroly دكروني المعروفة باسم «مراكز الاهتمام»، وفيها ينظم نشاط الطفل حول حاجياته الأساسية وهي في الأصل من نوع بيولوجي تظهر على شكل رغبات تتجه نحو الأشياء المحيطة به مثل حاجته إلى المأكل والملبس والدفاع عن النفس وما ينتج عن هذه الأخيرة من الحاجة إلى العمل بالتضامن مع غيره، والحاجة إلى الراحة وإلى الترقية وهذه الحاجيات تستخدم على أنها مركز يتجمع حوله مختلف الأفكار والتمارين التي يشملها المنهج — كما أنها تذكرنا كذلك «بطريقة المشروع» الأمريكي لأن أوجه الشبه كبير بين الإثنين غير أن الفارق هو أن طريقة دكروني أساسها سيكولوجي أما طريقة المشروع فأساسها سيكولوجي اجتماعي معاً .

وطرق التعليم في المدرسة الروسية ليس فيها جديد يستحق الثنوية به فهي مأخوذة عن البلاد الأخرى وخاصة عن أمريكا ولكنها وظيفية وديناميكية كما يقول المربي الروسي Pinkivich «أساسها ميول الطفل ونشاطه التلقائي والإبداعي» الذي يتجه نحو الهدف النفعي وتحسين الصناعة — فالتعليم دائماً على صلة مباشرة بالصناعة وهو لها ومن أجلها وعن طريقها، وتقويم العمل المدرسي يكون عن طريق التأكد من مقدرة التلميذ على الإنتاج المفيد أو القيام بنشاط يعود على المجتمع بالمنفعة واختبار المعلومات لا يكون عن طريق الامتحانات المألوفة ولكن عن طريق حصر «النشاط العملي» للتلميذ، والنشاط لا يتميز بالمجهود الذي يبذل ولكن بالنتيجة التي حصل عليها، فقد يما كان العمل تابعا للدرس والآن أصبح الدرس في خدمة العمل وأصبحت المدرسة «مدرسة العمل والإنتاج» وهي «مدرسة فعالة» لا كما يقصد الفرنسيون *L'école active* لأن الفعاليات وألوان النشاط التي يمارسها الطفل تكون دوافعها حاجيات الطفل الفطرية والتلقائية هدفها تنمية الاستعدادات والقدرات الخاصة وليس هدفها المباشر العمل النافع المفيد كما في المدرسة السوفيتية . لذلك يمكن أن نطلق على المدرسة الفعالة الفرنسية «مدرسة سيكولوجية» أما المدرسة السوفيتية فالنشاط فيها يستهدف الإنتاج فهي فعالة لأن الطفل يمارس فيها نشاطه التلقائي ولكنها توضع في مركز النشاط المدرسي «العمل المفيد للجماعة» لذلك آثرنا أن نستبدل كلمة العمل بكلمة الإنتاج وأطلقنا عليها «مدرسة الإنتاج» لأنها ذات أهداف اقتصادية ترمي إلى ادماج الطفل في سن مبكرة في الجماعة التي يعيش فيها بتفحص أفكارها ورغباتها ومصلحتها ويشارك في تحقيق أهدافها العليا . .

٣ — التعليم في إنجلترا *

لأستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقلوب

(عاشرا) النظار والمدرسون

١ — ناظر المدرسة :

تعتبر وظيفة ناظر المدرسة في إنجلترا من أخطر الوظائف في محيط التعليم لما يمنحه من سلطات واسعة - فالناظر هو الذي يضع بالإشتراك مع مدرسيه المناهج في حدود السياسة العامة التي ترسمها الوزارة ، وهو الذي يختار معهم الكتب ، ويضع الخطة ، ويحدد المواعيد ، ويؤخذ رأيه في المدرسين الذين يعينون بمدرسته ؛ فهو بحق وزير في مدرسته وليس لأحد سلطان عليه .

ويشارك كل ناظر مدرسة في التدريس بما لا يقل عن عشرة حصص في الأسبوع .

٢ — المدرسون

يتمتع المدرس في إنجلترا بأوفر قسط من الحرية ؛ فله أن يتخير من طرق التدريس ما يروقه متوخياً في ذلك فائدة تلاميذه وإشباع ميولهم ونزعاتهم ؛ وأهم ما يستلقت الأنظار شعور المدرس بواجبه وتحمسه له ؛ فالمدرس وهو يقوم بتدريس ما لا يقل عن ٣٤ حصة في الأسبوع إلى جانب مساعدته المدرسة في الأعمال الإدارية الأخرى - وإسهامه بنصيب موفور في النشاط المدرسي يقبل على عمله في رضى واطمئنان وتقديس للواجب الذي يعده كل مدرس واجبا قوميا يفنى فيه ، وهذا من أهم العوامل التي يرتكز عليها نجاح المدرسة الانجليزية .

ونحب أن نشير إلى عامل آخر هو عامل الاستقرار ، فكل مدرس مطمئن في عمله آمن على مستقبله غير معرض لنقل لا يتفق ورغبته .

* هذا هو المقال الثالث من سلسلة مقالات عن نظام التعليم في إنجلترا

وجميع المدرسين على السواء يحضرون من أول اليوم الدراسي في الصباح ولا يغادرون المدرسة بأي حال إلا بعد انتهاء اليوم الدراسي الكامل .

٣ — مؤهلات المدرسين :

لا يمارس التعليم في جميع مراحلـه إلا مدرس مؤهل قد أعد إعداداً تربوياً ، ففي المدارس الثانوية النظرية يشترط أن يكون المدرس حاصلاً على درجة جامعية يلتحق بعدها بمعهد التربية لمدة عام ، وفي المدارس الابتدائية أو الثانوية الحديثة يشترط أن يكون المدرس قد حصل على شهادة الدراسة الثانوية (المعادلة لشهادة الثقافة القديمة) ثم التحق بكلية المعلمين لمدة سنتين — وتتجه النية إلى زيادتها سنة ثالثة — وإذا أراد المدرس التخصص في التربية الرياضية أو الموسيقى مكث سنة أخرى .

ولم يعد يسمح بمزاولة مهنة التدريس لمن يحمل مؤهلاً دون ذلك .

(حادى عشر) التعيينات والتنقلات والترقيات

١ — التعيينات :

(١) تعلن المدرسة عن طريق المنطقة عن حاجتها إلى المدرسين فيتقدم لها من يرغب في العمل .

(ب) ترسل الطالبات لناظر المدرسة الذى يتولى مع مجلس إدارة تلك المدرسة اختبار من يروونه أصح للتعين بعد عمل كشف هيئة للتقدمين ثم يرسل للمنطقة باسم من وقع عليه الاختيار لإصدار أمر تعيينه .

٢ — التنقلات :

لا يوجد تنقلات للمدرسين بالمعنى المعروف الذى تفهمه هنا في مصر ؛ وكل ما يحدث أنه إذا رغب مدرس في النقل إلى مدرسة ما ، فعليه أن يتقرب خلو مكان فيها ثم يتقدم بطلبه إليها ، يأخذ دوره العادى بالطريقة التى سبقت الإشارة إليها في التعيينات .

٣ — الترقيات :

عند خلو وظيفة من الوظائف المطلوب الترقية إليها يعلن عنها — ويتقدم إليها

كل من يأنس في نفسه الكفاءة ليشغلها بصرف النظر عن أقدميته ، فالأقدمية ليس لها أى اعتبار ، وتشغل الوظائف دائماً على أساس الكفاية وحدها ، فإذا خلت وظيفة ناظر مدرسة مثلاً تعلن عنها المنطقة وتقدم الطلبات لشغلها فتشكل لجنة في المنطقة من ثلاثة غالباً يكونون المدير المساعد ومفتش القسم وأحد المفتشين وتفحص الطلبات وكل عضو من أعضاء اللجنة يعد كشفاً بعدد (عشرين مثلاً) يرى أنهم أنسب المرشحين وتجتمع اللجنة وتختار الأسماء المشتركة في الكشف الثلاثة ويعمل لأصحابها كشف هيئة تختار اللجنة على أساسه ٣ أو ٤ ترى أنهم أصلح المرشحين وترسلهم لمجلس إدارة المدرسة الذي يقوم بدوره بعمل كشف هيئة ثانٍ ليعتار من يراه أصلح الثلاثة ويرسل اسمه للمنطقة لإصدار أمر تعيينه ناظراً .

(ثانى عشر) التفتيش

يتولى التفتيش على المدارس هيئتان :

- أ — مفتشو وزارة التربية والتعليم .
- ب — المفتشون المحليون التابعون للمناطق التعليمية .

أ — مفتشو الوزارة :

ويطلق عليهم مفتشو جلالة الملكة ، وقد أريد لهم الاستقلال فى الرأى وأريدت لهم المكانة فى نفوس القائمين على شئون التعليم وإنما تأتى مكاتبتهم بما لعملهم من خطوة ، ويسير نظام مفتش الوزارة كالاتى .

١ — عميد المفتشين . ومقره لندن ويتبعه مفتشون عامون لكل نوع من أنواع التعليم فيوجد مفتش عام لكل من التعليم الابتدائى والثانوى والفنى وتعليم الراشدين ومعاهد المعلمين .

٢ — المفتش العام : ويتبع كل مفتش عام عدد من المفتشين الأول المتخصصين فى كل مادة حسب نوع التعليم ويوجد منهم فى إنجلترا ٤٠ وهؤلاء أيضاً يقيمون فى لندن .

٣ — مفتش المنطقة : يوجد لكل منطقتين أو ثلاثة مفتش يسمى مفتش المنطقة وهؤلاء عددهم ١٠ ويقيمون فى المناطق التعليمية وهم الصلة بين الوزارة وهذه المناطق .

٤ - المفتشون : يتبع كل مفتش منطقة عدد من المفتشين وهم مفتشو المواد ويوجد منهم ٥٠٠ منشرون في جميع المناطق .

هذا . ومهمة مفتشى الوزارة :

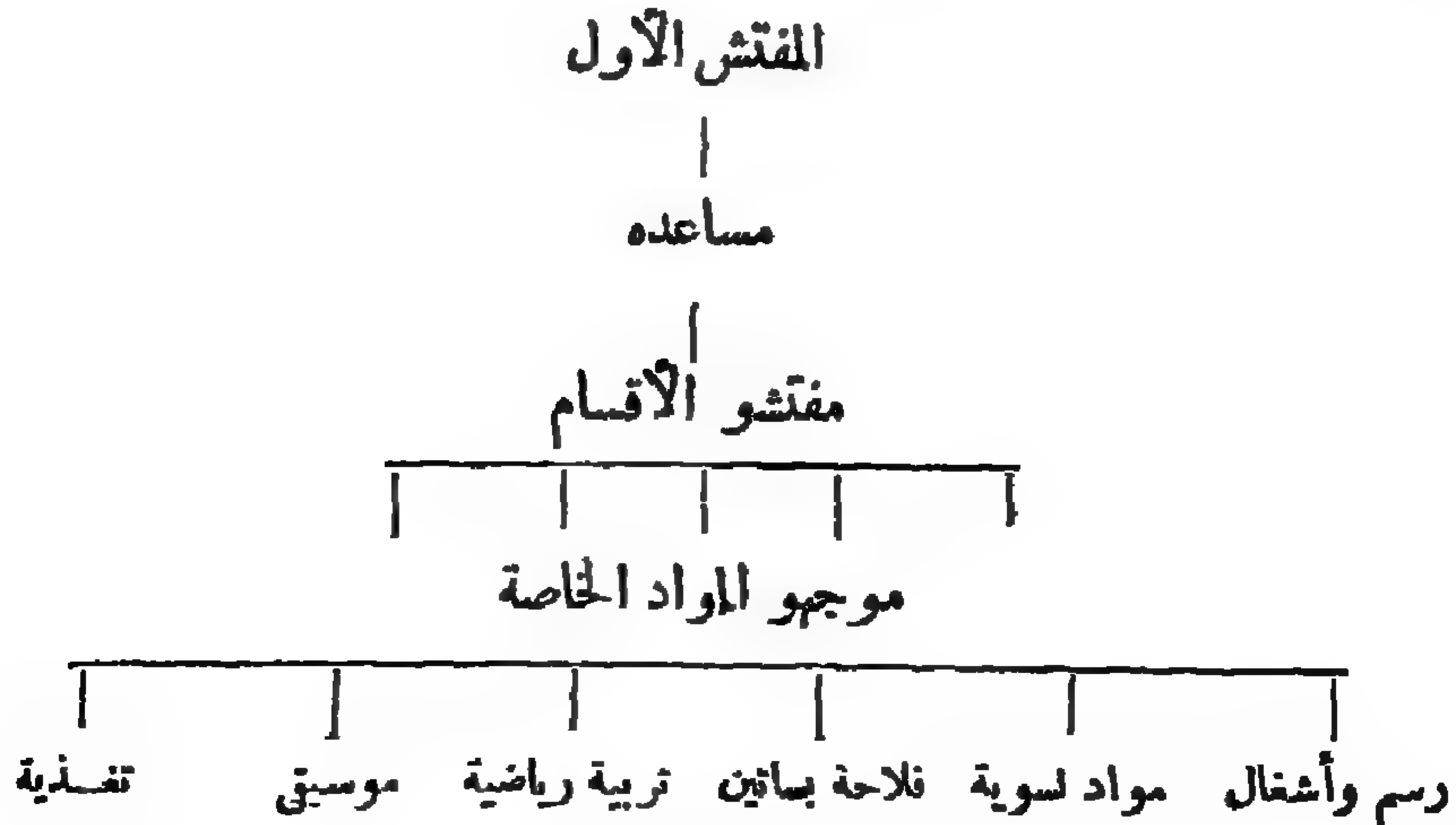
١ - الإشراف على تنفيذ السياسة العامة لوزارة التربية والتعليم ، والتأكد من أن المناطق التعليمية والمدارس تسير في حدود هذه السياسة .

٢ - تفتيش المدارس تفتيشاً عاماً من كل الوجوه ، ويتم هذا كل خمس سنوات تقريباً بالنسبة للمدارس الابتدائية وكل عشر سنوات بالنسبة للمدارس الثانوية فتذهب إلى المدرسة هيئة كاملة مكونة من مفتش المنطقة ومجموعة من مفتشى المواد المختلفة وتمكث في المدرسة أسبوعاً أو أكثر . . وتولى التفتيش عليها من جميع النواحي وتكتب تقريراً مفصلاً يشمل كل ما يتعلق بالنواحي الفنية والإدارية بالمدرسة .

٣ - مفتشو الوزارة هم المسئولون عن توجيه وإرشاد المدرسين فنياً في نواحي تخصصهم في المواد المختلفة وهذا هو الأساس في عملهم وهم في هذا لا يملون آراءهم على أحد بل يشيرون فيما يعرض عليهم من مشكلات فنية .

ب - المفتشون المحليون :

وهم الذين يتبعون المناطق التعليمية ونظام التفتيش فيها يسير على الوجه الآتى :



(١) تقسم المدارس على مفتش الأقسام ويختص كل مفتش قسم بعدد من المدارس يختلف في كل منطقة عنه في الأخرى ، ولكنه يبلغ حوالى ٨٠ مدرسة تشمل جميع المراحل .

(٢) يختص مفتش القسم بالاشراف على المدارس وتوجيهها من الناحية العامة فهو لا يفتش مادة لأن هذا من مهمة مفتش الوزارة وإنما يفتش على المدرس من حيث طريقته وقيامه بعمله .

(٣) يعمل مفتش القسم على المساعدة في حل المشاكل الإدارية والفنية وتسوية الخلافات المدرسية وإبداء الاقتراحات لتحسين طرق التدريس ونقل بعض التجارب الجديدة وإرشاد المدرسين إلى الكتب الحديثة التي تنفعهم في عملهم .

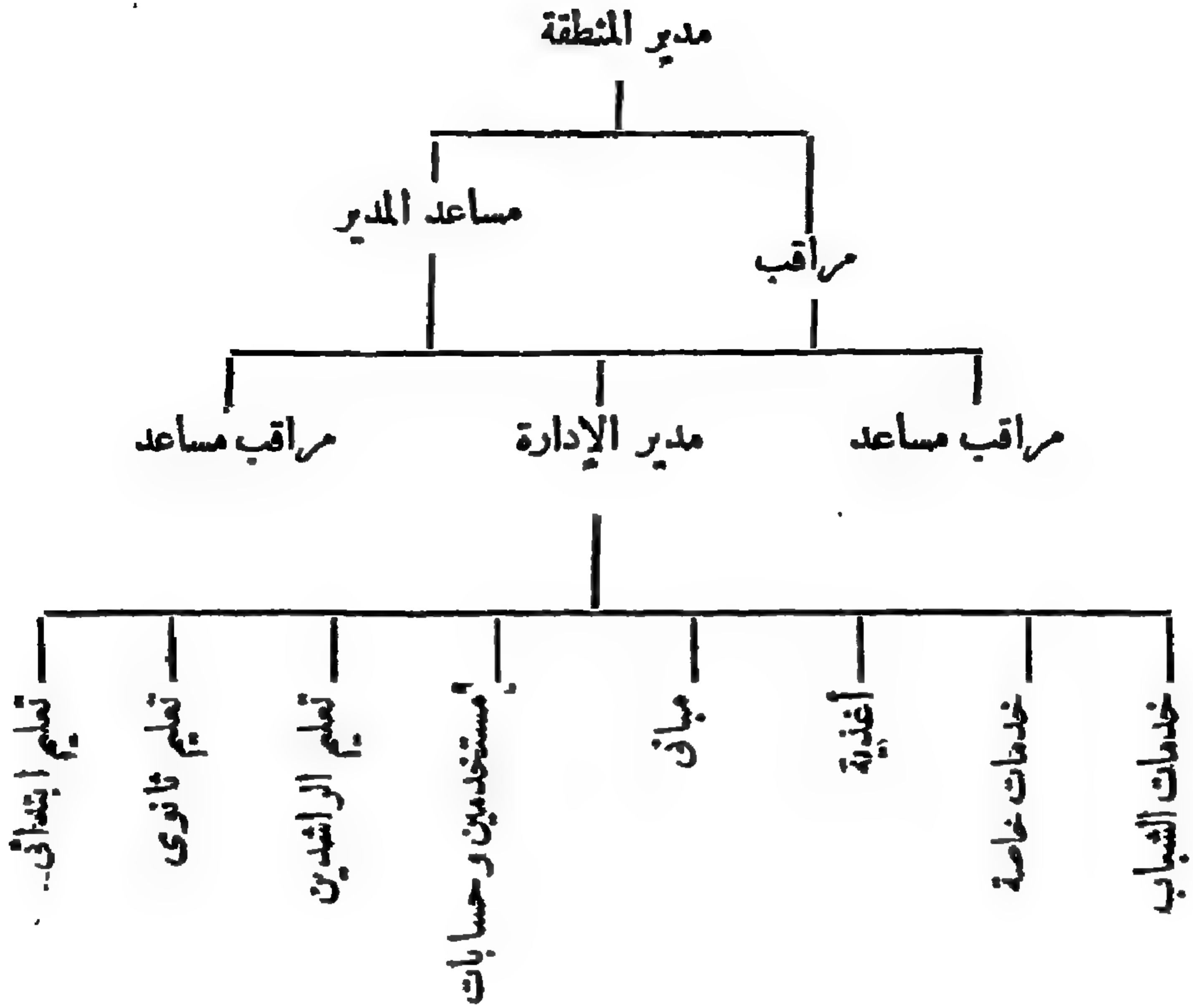
(٤) يهتم مفتش القسم اهتماما خاصا بالمدرسين الجدد فيزورهم باستمرار لتوجيههم وإرشادهم .

(٥) من أهم أعمال مفتش القسم تنظيم دراسات تدريبية للمدرسين .

هذا والمفتشون المحليون لا يكتبون أى تقارير عن المدرسين ، كما أنهم لا يكتبون تقديراً عن المدرس ، وبالمثل مفتشو الوزارة .

ثالث عشر — التنظيم الإدارى بالمناطق التعليمية

يختلف التنظيم الإدارى بكل منطقة عنه في الأخرى ، وسأعرض هنا للتنظيم الإدارى الموجود بمنطقة من أهم المناطق التعليمية بإنجلترا وهى منطقة اكستر :



(١) ويختص قسم خدمات الشباب بالإشراف على جميع نواحي النشاط الرياضي والاجتماعي .

٢ — ويختص قسم الخدمات الخاصة بما يأتي :

[١] وسائل النقل

فكل منطقة مكلفة بتدبير وسائل المواصلات اللازمة لنقل التلاميذ إلى المدارس المختلفة لأكثر من ميل واحد لتلاميذ المدارس الابتدائية وميلين لتلاميذ المدارس الثانوية .. وهي تنقل هؤلاء التلاميذ أما بإعداد (أتوبيسات) خاصة أو استئجار (تاكسيات) أو تدفع لهم قيمة مواصلاتهم حسب الظروف المختلفة .

[ب] التوجيه المهني

ومهمته توجيه الطلبة والطالبات إلى المهن والوظائف التي تناسب ميولهم وميولهم

وقدراتهم كما أنه يعينهم على الحصول على هذه الوظائف . كما يعمل على تأمين أسباب البطالة لهم بعمل (بوالص) للتأمين ضد البطالة بمجرد حصولهم على وظائف بأقساط بسيطة طويلة الأجل بحيث يجد الشاب موثلاً يعول عليه إذا أصيب بحادث أقعده عن العمل .

[ح] مساعدة التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة وذلك في حالة العجز عن سداد ثمن وجبة الغذاء أو شراء الزي الخاص بالمدرسة . وقد تمتد المساعدة إلى أسرة التلميذ بعد دراسة حالته ، فتقوم المنطقة بالاتصال بمجلس المعونة الأهلى التابع لوزارة الشؤون الاجتماعية وهو المختص بتقديم المعونة للأسر المحتاجة .

[و] التلاميذ الشواذ

إذا لم توجد بالمنطقة إحدى المدارس الخاصة بالشواذ كمدرسة لضعاف العقول أو مدرسة لمنحرفى السلوك كما أشرنا إليها سابقا ، فتكون المنطقة مكلفة في هذه الحالة بإرسال مثل هؤلاء التلاميذ إلى هذه المدارس في المناطق الأخرى على أن تتولى دفع مصاريفهم .

[هـ] الخدمات الطبية

الإشراف على جميع النواحي الصحية للتلاميذ بالمدارس .

[و] رعاية الطفولة

ويختص يبحث حالات التلاميذ الذين يكثر غيابهم بالاتصال بهم في منازلهم ودراسة حالاتهم الاجتماعية واقتراح العلاج المناسب . كما يختص أيضا بإعطاء تراخيص للعمل للتلاميذ الذين تضطربهم ظروفهم لذلك . والقانون الإنجليزى يمنع إعطاء أى ترخيص لمن تقل سنه عن ١٢ سنة ومن زاد عن ذلك حتى سن ١٥ لا يصرح له بالعمل أكثر من ساعة واحدة في اليوم غير وقت الدراسة .

ويقوم هذا المكتب أيضا بالعناية بالأطفال اللقطاء فيودعهم في بيوت ومدارس خاصة بهم .

أما الأقسام الباقية وهى الأغذية والمباني والمستخدمون والحسابات وتعليم

الراشدين والتعليم الثانوى والإبتدائى فعلها يشابه ما تقوم به هذه الأقسام فى مناطقنا مع الخلاف الواضح فى أن العمل يودى هناك على أحسن وجه من حيث الكمية والكيفية أو الكيف بأقل التكاليف وأقل الجهود وأقل عدد ممكن من الموظفين

رابع عشر — وزارة التربية والتعليم

والإدارات المختلفة بالوزارة هى :

- | | | |
|-----------------------|--------------------|------------------------|
| ١ — الميزانية | ٢ — المباني | ٣ — الانشاءات والتنظيم |
| ٤ — العلاقات الخارجية | ٥ — تعليم الراشدين | ٦ — التشريع |
| ٧ — المعاشات | ٨ — المدارس | ٩ — الخدمات الخاصة |
| ١٠ — الإحصاء | ١١ — المدرسون | ١٢ — المتاحف |

ومهمة الوزارة :

[أ] رسم السياسة العامة للتعليم .

[ب] تدبير الميزانية بإعانة كل منطقة تعليمية بحوالى ٦٠ ٪ من جملة ميزانيتها ؛

[ج] بحث المشروعات الفنية وتقديم الإرشادات للمناطق . بمعنى أن إدارة المباني مثلا بالوزارة تقوم بإعداد بحوث خاصة بواسطة مهندسيها الفنيين وزجالها التربويين عن أحدث مباني المدارس وتشرها على المناطق لتسترشد بها فى اختيار مباني مدارسها الجديدة .

كذلك إدارة المدارس تقوم بنشر البحوث الخاصة بأحدث الطرق التربوية والاتجاهات الجديدة فى المناهج ، فالوزارة لا تتدخل فى وضع المناهج وإنما مهمتها إرشاد وتوجيه فقط .

أنظمة امتحان البكالوريا بفرنسا *

المرسوم الصادر في ٧ أغسطس سنة ١٩٢٧

الباب الأول أحكام عامة

المادة الأولى

يكون مقر امتحانات بكالوريا التعليم الثانوى فى كليات الآداب والعلوم التى فى دائرة الجامعات وكذلك فى المدن التى يختارها الوزير .

المادة الثانية

يمنح وزير التربية والتعليم هذه الشهادة طبقاً لنصوص القوانين واللوائح الخاصة بالدرجات العلمية للدولة .

وطبقاً للمادة (٧) من المرسوم الصادر فى ٣١ يولية سنة ١٩٢٠ ينبغى التقدم السككية التى التحق الطالب فى محيطها الجامعى مدة نصف العام الأخير قبل الامتحان .
والطلبة الذين لم يلحقوا بأى معهد ، عليهم التقدم للجان التى تقع فى محيط إقامتهم الفعلية . والطلبة الذين يدرسون فى الخارج ، عليهم أن يحددوا السككية التى يرغبون أداء الامتحان أمامها وذلك فى مدة ثلاثة شهور قبل بدء الامتحان .

ويجوز لمديرى الجامعات منح إعفاءات فى حدود الشروط المنصوص عنها فى المادة (٧) من المرسوم الصادر فى ٣١ يولية سنة ١٩٢٠ .

لمادة الثالثة

بعض الامتحانات تحريرى والبعض الآخر شفوى .

والامتحانات التحريرية مائعة éliminatoires [أى أن من يرسب فى الامتحان التحريرى لا يجوز له التقدم للامتحان الشفوى] .

* ترجمة الأستاذ السكردانى عميد مفتشى اللغة الفرنسية بوزارة التربية والتعليم .

ولا يجوز لمقدرى درجات المواد التعرف على شخصية الطلبة الذين يقدمون أوراقهم ، وعندما ترصد الدرجات التي يقدمها المصححون ، تعرض أسماء الطلبة على أعضاء لجنة الامتحان أثناء مداولتهم في قائمة الناجحين ثم تفحص بطاقة التلييد (قائمة درجاته أثناء السنة) .

وبالنسبة لورقة اللغة الفرنسية في كل مجموعات القسم الأول ولورقة الفلسفة في مجموعات القسم الثاني يجب أن يعاد تقديرها إذا كانت الدرجة التي يقررها الممتحن الأول مساوية أو أقل من ٣ (من ١٠) . وإذا اختلفت الدرجتان يؤخذ متوسط الدرجتين .

المادة الرابعة

إذا قبل الطالب في الامتحان التحريري وراسب في الامتحان الشفوي في دور يولية ، فإنه يستطيع الانتفاع بمزايا قبوله في الامتحان التحريري ويتقدم مرة أخرى للامتحان الشفوي في دور أكتوبر . أما إذا قبل تحريراً في دور أكتوبر ، فالامتحان الشفوي يقتصر فقط على هذه الدورة .

ويجب أن يتقدم الطالب الراسب في دور يولية أمام الكلية التي امتحن أمامها ؛ غير أنه يجوز الترخيص ببعض الاستثناءات من هذه القاعدة بقرارات مسببة يصدرها عمداء الكليات المختصة في حالة تغيير محل إقامة الأسرة أو إصدارها مديرو المناطق التعليمية في الحالات الأخرى .

المادة الخامسة

لا يجوز تأجيل امتحان طالب سواء في الاختبارات التحريرية أو الاختبارات الشفوية إلا بعد فحص حالته بمعرفة أعضاء لجنة الامتحان .

وكل طالب يتقدم لامتحان القسم الأول ولم يحصل في دور يونيه — يولية في الاختبارات التحريرية على متوسط يساوي $\frac{3}{4}$ من ١٠ على الأقل ، يؤجل امتحانه لمدة عام . وتعطى درجة الصفر لكل اختبار يستحق الطالب الرسوب فيه . وهذه الدرجة المانعة (éliminatoire) يجب أن يوافق عليها أعضاء لجنة الامتحان في مداولتهم للمرة الثانية بعد فحص تفصيل لبطاقة التلييد ؛ ويجب أن يشير الرئيس في تقريره إلى مداولة

أعضاء لجنة الامتحان وفحصها لهذه الحالة . ولأعضاء لجنة الامتحان القول الفصل ولا يجوز قبول شكوى ضدهم أو الطعن في أحكامهم التي تصدر طبقاً لأحكام هذه المادة .

غير أن أحكام الفقرات ٢ و ٣ من هذه المادة لا تنطبق على الطلبة الذين يستفيدون من المراسم ٩ و ١٠ و ١١ أغسطس سنة ١٩٤٥ .

المادة السادسة

يحدد شكل البطاقة المدرسية للتلميذ بقرار وزاري ؛ ويجب أن تسلم قبل بدء الاختبارات ؛ كما يجب أن تحوى توقيع صاحبها وصورته الفوتوغرافية .

المادة السابعة

يفحص أعضاء لجنة الامتحان البطاقة المدرسية . ويجب الرجوع إليها في حالة القبول في الامتحان التحريرى وكذلك في حالة النجاح .

ولا يجوز تأجيل امتحان طالب سواء في الاختبارات التحريرية أو الشفوية قبل أن يفحص أعضاء لجنة الامتحان بطاقته المدرسية في مداولتهم المنصوص عليها في المادة (٥) . وعلى رئيس لجنة الامتحان أن يؤشر بهذا القرار في البطاقة ويوقع عليها .

المادة الثامنة

ويجب في الاختبار التحريرى أن تذكر ثلاث موضوعات يجوز للطالب أن يختار أحدها ويستثنى من ذلك اختبارات النص اللاتينى والنص اليونانى واختبار اللغات الحية الأجنبية والمسائل في الاختبارات العلمية واختبار الرسومات الفنية .

المادة التاسعة

ولضمان إيجاد توازن بين الدراسات والامتحان وكذلك للحفاظ على مستوى الاختبارات يمكن أن تقوم الوزارة بإرسال أسئلة وموضوعات الإنشاء إلى مختلف الجامعات .

المادة العاشرة

ترسل تقارير عمداء الكليات عن نتيجة امتحان الدورتين ومعها مجموعات من

أسئلة وموضوعات الاختبارات التحريرية ومحاضر هذه الاختبارات وتقارير مديري ورؤساء المعاهد إلى لجنة مكونة من أعضاء المجلس الاستشاري للتعليم العالي والثانوي العام . وعلى هذه اللجنة الأخيرة أن ترفع للوزير تقريراً شاملاً مبيّناً به الملاحظات ذات القيمة التي يترأى لها إرسالها إلى أعضاء لجنة الامتحان . ولكي يمكن الحكم على سير الدراسة يجب على اللجنة أن تقارن في كل دورة بين مختلف نتائج البكالوريا في سنوات متتالية . وتعرض أعمال هذه اللجنة على الوزير .

الباب الثاني في الاختبارات

المادة ١١

تنقسم اختبارات امتحان شهادة البكالوريا إلى قسمين .
توضع هذه الاختبارات من المناهج الدراسية الرسمية للفرق الآتية : —
فرقة السنة الأولى والفرق المساوية لها في التعليم الفني لامتحان القسم الأول —
وفرق الفلسفة والعلوم التجريبية والرياضية والفرق المساوية لها في التعليم الفني لامتحان القسم الثاني .

المادة ١٢

لا يجوز للطالب أن يتقدم لامتحان القسم الثاني قبل مضي سنة على نجاحه في امتحان القسم الأول . ولا يجوز الإعفاء من هذا الشرط .
وتقدر الفترة بين دورة أكتوبر وبين دورة يولية بسنة .

امتحان القسم الأول

المادة ١٣

ويجوز للطلبة الذين يتقدمون لامتحان القسم الأول أن يختاروا وقت قيد أسمائهم في إحدى المجموعات الخمسة للاختبار فيها . وهذه المجموعات هي : مجموعة classique ،
مجموعة classique ب ، مجموعة classique ح ، مجموعة المواد الحديثة ، ومجموعة المواد الفنية . . .

امتحان القسم الثانى

المادة ١٥

ويجوز للطلبة الذين يتقدمون لامتحان القسم الثانى أن يختاروا وقت قيد أسمائهم فى إحدى المجموعات الأربعة للاختبار فيها . وهذه المجموعات هى : الفلسفة ، والعلوم التجريبية ، والرياضية ، والرياضية والفنية .

مرسوم ١٤ يناير سنة ١٩٢٨

الباب الثانى

شروط القبول للامتحان

المادة الثانية

على الطالب أن يقدم لكلية العلوم أو الآداب الأوراق الآتية : —

- (١) شهادة الميلاد ليتعين منها اسمه .
- (٢) طلبا للتقدم للامتحان مكتوبا من الطالب نفسه وموقع عليه باسمه ولقبه .
- (٣) بيانا بالمجموعات التى يرغب الامتحان فيها واللغة الأجنبية التى يرغب الامتحانين التحريرى والشفوى فيها .
- (٤) بطاقة المدرسة موقعا عليها من المسئولين بالمدرسة ومعتمدة من جهة الاختصاص .
- (٥) الطلبة الذين أتموا دراستهم فى منازلهم يسمح لهم بأن يقدموا درجات من مدرسيهم الخاصين وتعتمد توقيعات المدرسين من جهة الاختصاص .
- (٦) كل طالب عليه أن يحمل تذكرة تحقيق الشخصية بها صورة فوتوغرافية .
- (٧) تدفع الرسوم لسكرتارية كلية العلوم أو الآداب .
- (٨) لا يقبل تقدم الطالب للامتحان مالم يسدد الرسوم المقررة .

الباب الثالث

لجان النظام

المادة السادسة

يترك وضع الاختبارات التحريرية لاختيار الكليات كأن توضع لمجموعة منفردة أو لمجموعات متماثلة أو لمجموعات متتالية .

ويكون مقر هذه الاختبارات بالسكنية وبالاماكن التي يحددها مدير الجامعة وتوجد لجنة واحدة على الأقل لوضع الأسئلة في كل منطقة تعليمية ويرأس هذه اللجنة أحد مدرسي كليات العلوم أو الآداب أو أحد مفتشي منطقة التعليم .

المادة السابعة

ويختار عميد كلية الآداب أسئلة وموضوعات الاختبارات التحريرية وذلك للاختبارات الأدبية ، وعميد كلية العلوم للاختبارات العلمية . وذلك في حالة ما إذا لم ترسلها الوزارة .

المادة الثامنة

يملا كل طالب قبل بدء الاختبارات إقراراً موقعاً عليه حسب الاستمارة المرفقة يقر فيه بأنه يعلم الاجراءات القانونية التي ستتخذ ضده في حالة تزوير التوقيعات على الأوراق وكل غش أو محاولة للغش .

المادة التاسعة

لا يجوز أن يتصل الطلبة بخارج صالة الامتحان أو ببعضهم البعض أو تضبط معهم ورقة أو كراسة أو أى مذكرة أو كتاب خلاف القواميس المسموح بها وجداول اللوغاريتمات وجداول المعادلات الهندسية ونظريات الحساب .

ولا يجوز لهم أن يستعملوا للاختبارات غير أوراق الاجابة التي توزع عليهم .

توجيهات بشأن امتحان البكالوريا

(منشور وزاري مرسل إلى مديري الجامعات)

— مقتطفات —

وفيما يختص بالاختبارات الشفهية فرجائي أن تشيروا على رؤساء المعاهد بأن يذكروا في البطاقة المدرسية المؤلفات والنصوص التي درست إبان العامين الأخيرين، وعليهم أيضاً أن يخطرخوا التلاميذ بأنهم يمكنهم تقديم كراساتهم إلى الممتحنين . وبهذا يستطيع الممتحن — محتفظاً لنفسه بحرية التصرف التي لاغنى عنها — توجيه عمله في فحص التلميذ والتحقق من قسط التعليم الذي حصله .

تعليمات ١٠ مارس سنة ١٩٤٤

حول اختيار موضوعات الامتحان

— مقتطفات —

ليس من الضروري أن تحتوى مادة اللغة الفرنسية في البكالوريا قسم أول على بحث أدبي أو أخلاقي ؛ بل على العكس فإن من الأنسب أن يرجع إلى الموضوعات التي طالما وضعت موضع الاعتبار في فصول المواد الاجتماعية أو البلاغة كالرسائل والمحاورات والموضوعات ذات الصبغة القصصية أو الخطابية .

وهذا النوع من الموضوعات يحرم الطلبة من تحكم الكتاب ويساعد على رواج الخيال المنظم . وعلاج هذه الموضوعات بطريقة ملائمة لا يتطلب تبحراً في الكتب بقدر ما يتطلب القدرة على استعمال المعارف والمعلومات المكتسبة . وهذه الموضوعات لا تستدعى استعمال الذاكرة بقدر استعمالها للكمياسة والموهبة ؛ وبهذا يؤدي الغرض المنشود من التعليم الثانوي التي تتوج دراسته شهادة البكالوريا .

المراقبة العامة للتربية الاجتماعية
مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية
عمارة التأمين بلاطوغلي شقة ٢٠٢

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية الرياضية
والاجتماعية

استفتاء

هذه الأسئلة تزودنا بمعلومات تساعد على معاومتك في حياتك المدرسية

أولاً : — بالنسبة للمدرسة

- ١ — ماذا يضايقك في حياتك المدرسية ؟
- ٢ — أى المواد الدراسية لا تميل إليها
- ٣ — لماذا لا تميل إلى هذه المواد ؟
- ٤ — هل لا ترتاح إلى أحد أساتذتك ؟ فى أى المواد ؟
- ٥ — لماذا لا ترتاح ؟
- ٦ — هل تجد صعوبة فى تتبع الدروس بالفصل ؟
- ٧ — لماذا ؟
- ٨ — هل تجد صعوبة فى استعادة بعض المواد المدرسة ؟ أى المواد ؟

ثانياً : — بالنسبة للاستذكار

- ١ — هل تقوم بأداء واجباتك المدرسية بمفردك ؟
- ٢ — من يساعدك فى أداء الواجبات المدرسية ؟
- ٣ — فى أى وقت من السنة تبدأ فى استذكار دروسك ؟

التاريخ المدرسى :

نوع التعليم	المرحلة الأولى	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية
السنة الدراسية	١ ٢ ٣ ٤	١ ٢ ٣	

عدد السنوات

المواد الدراسية التى رسب فيها الطالب فى العام الماضى :

أولاً — حالة الطالب فى المدرسة هذا العام

١ — غياب الطالب هذا العام :

الشهر أكتوبر نوفمبر ديسمبر يناير فبراير مارس أبريل مايو

طول اليوم :

- بعد الظهر
 ٢ - أسباب الغياب :
 ٣ - سلوك الطالب :
 النواحي التي تشكو منها المدرسة :
 طبيعة الشكوى ومداهما :
 ٤ - درجات الطالب هذا العام :

المادة	النهاية الكبرى الصغرى	النهاية الفترة	درجة	عدد	الدرجة الفترة	عدد	الدرجة الفترة	عدد
		الأولى	الراسبين	الثانية	الراسبين	الثالثة	الراسبين	

- الدين
 اللغة العربية
 اللغة الأوربية الأولى
 اللغة الأوربية الثانية
 المجموع
 الترتيب
 عدد تلاميذ الفصل

رأى الطالب في أسباب رسوبه :

- ٥ - الظروف الطارئة التي حلت بالأسرة وأثرها في حياة الطالب :
 ٦ - الرقابة المنزلية :

ثالثاً - معلومات عن الطالب

- ١ - حالة الطالب الصحية وأهم الأمراض التي أصيب بها
 ٢ - اتجاهاته نحو المدرسة
 ٣ - علاقات الطالب مع الزملاء والمدرسين
 ٤ - كيفية استذكار المواد الدراسية
 ٥ - أسباب غياب الطالب عن المدرسة
 ٦ - آمال الطالب والمهنة التي يتطلع إليها في المستقبل
 ٧ - كيفية تضييق وقت الفراغ
 ٨ - مدى اهتمام الطالب بالمعتقدات الدينية
 ٥ - أوجه نشاط الطالب بالمدرسة : (يذكر بالتفصيل مركزه ومدى نجاحه) .
 (أ) النشاط الرياضي (ب) النشاط الاجتماعي (ج) النشاط الثقافي

٦ — هوايا الطالب وميوله :

ثانياً — معلومات عن الأسرة

١ — تكوين الأسرة :

الاسم صلة العمر التعليم المهنة الدخل الحالة ملاحظات
بالطالب

أفراد الأسرة

أفراد آخرون يقيمون مع الطالب

٢ — حالة الأسرة المالية :

(أ) ملاحظات عن الدخل الشهري والمنصرف

(ب) مصروف الطالب الشهري

(ج) أوجه الصرف

٣ — وصف المسكن :

عدد الحجرات حجرة الاستذكار (خاصة أو مشتركة)

قيمة إيجار المسكن

٤ — العلاقات الأسرية وأثرها في حياة الطالب :

٤ — أين تستذكر دروسك ؟

٥ — مع من تستذكر دروسك ؟

٦ — متى تستذكر دروسك ؟

٧ — هل تصادفك متاعب أثناء الاستذكار ؟

٨ — ما هي هذه المتاعب ؟

٩ — أي المواد تميل إلى استذكارها أكثر ؟

١٠ — هل تستعين بمدرسين خصوصيين ؟

١١ — في أي المواد يقوم بمساعدتك مدرسون خصوصيين ؟

ثالثاً : — بالنسبة للبوابة

١ — هل تتأخر عن موعد بدء اليوم الدراسي ؟

٢ — لماذا تتأخر ؟

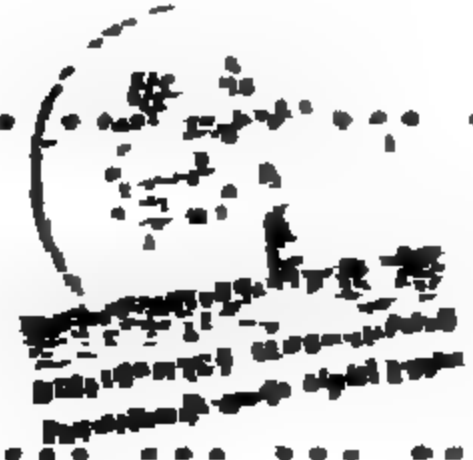
٣ — كم من الوقت تستغرقه في ذهابك إلى المدرسة دقيقة

٤ — أي الوسائل تستخدمها في انتقالك من وإلى المدرسة ؟

٥ — هل تتأخر عن بعض الحصص كثيراً ؟

٦ — هل تغيب عن المدرسة كثيراً ؟

- ٧ — لماذا تنغيب عن المدرسة ؟
- ٨ — ما هي خطتك لتلافي هذا الغياب ؟
- رابعاً : — بالنسبة للزملاء والأصدقاء
- ١ — هل تتخذ من زملائك بالمدرسة أصدقاء ؟
- ٢ — في أي الفرق الدراسية أصدقاؤك ؟
- ٣ — هل لك أصدقاء خارج المدرسة ؟
- ٤ — ما هي صناعاتهم . . . وكم أعمارهم ؟
- خامساً : — بالنسبة للروايات ووقت الفراغ
- ١ — أين تقضي وقت فراغك اليومي ؟
- ٢ — أين تمضي وقت فراغك الأسبوعي ؟
- ٣ — أين تمضي وقت فراغك خلال العطلة الصيفية ؟
- ٤ — هل تذهب إلى السينما : كم مرة في الشهر ؟
- ٥ — أي الروايات تفضل ؟
- ٦ — مع من تذهب للسينما ؟
- ٧ — هل تستمع إلى الراديو ؟
- ٨ — أي البرامج تفضل ؟
- ٩ — هل تقرأ الصحف اليومية . أي الأخبار تهتمك بصفة خاصة ...
- ١٠ — هل تميل إلى قراءة كتب غير المدرسية ...
- ١١ — أي الكتاب تميل إلى قراءة كتاباتهم ...
- ١٢ — هل تمارس لونا من الفنون الجميلة . . ما هي ...
- ١٣ — ما هي هواياتك المفضلة ...
- ١٤ — ما هي الرياضة التي تمارسها ...
- ١٥ — أين تمارس هذه الرياضة ...
- سادساً : — بالنسبة للآمال والمستقبل والعمل
- ١ — هل أنت راضى عن حالتك . . لماذا ؟
- ٢ — أذكر أهدافك في الحياة ...
- ٣ — أي المهن تتطلع إليها في المستقبل ...
- ٤ — ما هي خطتك لتحقيق ذلك ...
- ٥ — ما هي الصعوبات التي تواجهك في الحياة ...
- ٦ — كيف تتغلب على الصعوبات ...



General Organization of the Library
Bibliothèque Générale

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly: In (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Salim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo. Tel. 31486.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII

May 1956

10th Issue

CONTENT

	Page
Sell Deelt	1
Essential Elements in Modern Education Dr. G. Kfir	1
The Role of the Teacher in Both Social and Physical Fields	11
School Experience and its Effect on Personality and Behaviour	17
Backwardness Among Secondary School Pupils in Egypt	26
Teaching Arithmetical Terms	40
Aesthetic Appreciation in Science Teaching Dr. M. S. Selim	46
Psychological Problems in Administration Dr. K. Barakat	53
Psychological Disturbance & Treatment	65
Foundations of Education in The Russian School	71
Education in England	78
Baccalaureate Examination in France	86

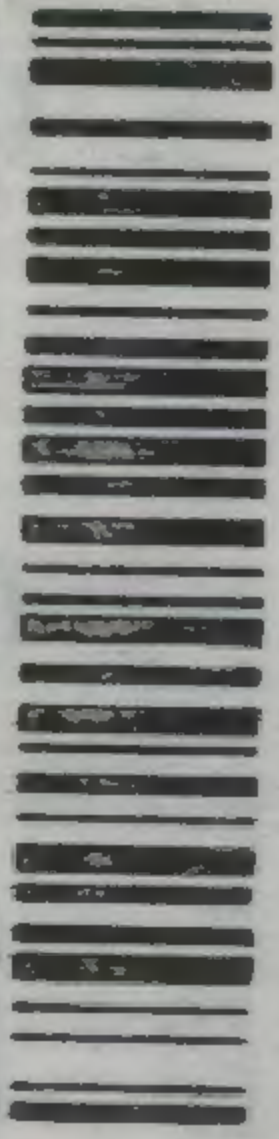
Printed by "Dar El-alam El-Arabi"

23, Sharik El-Zaher, Cairo.

Phone 44700



Bibliotheca Alexandrina



0536174